

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“O ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM CONTEXTO MULTICULTURAL”

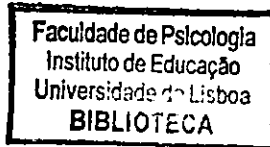
José Ricardo da Silva Gomes Josué

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

2011

ce
gens

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“O ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM CONTEXTO MULTICULTURAL”

José Ricardo da Silva Gomes Josué

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

Orientador: Professor Doutor António Pedro Ferreira Marques

30306

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Vasco e às minhas irmãs por todo o apoio dado para a concretização dos meus projectos. Aos “camaradas” de curso, que viveram comigo esta formação com o objectivo comum de sabermos mais, partilhando-o. Aos meus pais e a base que vão sendo. Aos amigos que respeitaram pacientemente as minhas ausências. Também aos colegas de escola, em especial à Ana L., e Manuel C. pela colaboração na prática docente. Por fim, ao Professor António Pedro, que me acompanhou na realização deste relatório.

RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO IV

RESUMO

Autor: José Ricardo da Silva Gomes Josué

Subjacentes

Este trabalho tem como mote a realização de um painel de azulejo para ser colocado na parede de uma escola, usando as artes visuais, como modelo e prática para a sua concretização. Desenvolve-se a partir do projecto “À descoberta das nossas raízes”, cujos temas subjacentes são as *raízes*, *as origens*, *a identidade*, pelo que tem em conta as diferentes culturas existentes na turma, na escola e seu contexto educativo. Realiza-se no âmbito da disciplina de Pintura e Escultura (oferta de escola), com recurso à aplicação, no seu percurso, da Metodologia Projectual e suas diferentes etapas. Considera ainda os modelos comunicacionais, quer como meio de conquistar os alunos para a disciplina, para o projecto, tendo em conta a multiculturalidade, quer como estratégia preventiva e mediadora da indisciplina na sala de aula. O projecto decorre durante quinze sessões, de noventa minutos cada, numa sala própria para a prática desta disciplina. Nestas sessões, desenvolve-se o projecto, através do fomentar das artes como meio educativo, aliando assim o racional ao sensível, e por via do adquirir de saberes do universo da arte e pela arte, com o objectivo do aluno se conhecer melhor e aos outros. Paralelamente o professor desenvolve uma prática-reflexiva e exploratória sobre o projecto.

Palavras-Chave: arte, educação pela arte, educação estética, multiculturalidade, currículo, comunicação.

SUPERVISED PRACTICE REPORT

ABSTRACT

Author: José Ricardo da Silva Gomes Josué

The work I am presenting is about a tail panel creation. The main purpose of its creation is to be hanging up on a school wall. The tail panel it is based on visual arts practise. The work have been developed from the project “Discovering our roots”. The mains themes that have been developed on this project were *roots*, *origins* and *identity*. Moreover, the main focus on working on this project was different cultures, which were held on class, school and its main context. The project was under Paint & Sculpture subject. It was developed from a Project Methodology and its different tasks. In addition, the communication model was also used to secure the students to the subject, to the project, prevent violence into the classroom and give attention to multiculturalism, which defines this class. The project was developed in fifteen sessions which each session has ninety minutes. Moreover, the project was held on classroom specialized for its practise. All sessions were based on art practise, which combine a logic attitude into the referent and a sensitive approach. This approach was meant not just to help students to understand art content but also worked on student’s self-knowledge and self-esteem. Furthermore, the final goal of “Discovering our roots” project also helped me as a teacher in my understanding of teaching theory and practise.

Keywords: art, education trough art, aesthetic education, multiculturalism, curriculum, communication.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	2
2.1. <u>A ARTE COMO MEIO EDUCATIVO</u>	3
2.1.1. A Educação pela Arte de Herbert Read (contextualização)	3
2.1.2. A Educação	6
2.1.3. A Arte	6
2.1.4. A Educação pela Arte	8
2.1.5. Educação Estética	9
2.1.6. Modelos Teóricos Subjacentes	12
2.1.7. O Papel da Escola e dos Professores	19
2.1.8. Síntese Conclusiva	23
2.2. <u>O ENSINO MULTICULTURAL</u>	24
2.2.1. A Multiculturalidade	24
2.2.2. A Educação em Contexto Cultural e Social	25
2.2.3. Educação Multicultural	26
2.2.4. O Ensino das Artes em Contexto Multicultural	31
2.2.5. Modelos para Professores	33
2.2.6. O Ensino Cooperativo em Contexto Multicultural.	35
2.2.7. Síntese Conclusiva	38

2.3. <u>MODELOS COMUNICACIONAIS</u>	40
2.3.1. Gestão da Sala de Aula	40
2.3.2. Comunicação	43
2.3.3. Intervenção pela Comunicação	46
2.3.4. Síntese Conclusiva	47
3. <u>METODOLOGIA</u>	48
3.1. <u>CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA</u>	49
3.1.1. Caracterização do Agrupamento	49
3.1.2. Caracterização da Turma	50
3.2. <u>A DISCIPLINA DE PINTURA E ESCULTURA</u>	52
3.2.1. A Disciplina	52
3.2.2. Critérios de Avaliação da Disciplina	53
3.3. <u>PROCEDIMENTOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS</u>	54
3.3.1. Metodologia	54
3.3.2. Planificação do Projecto	55
3.3.3. Planos de Aula	55
3.3.4. Fichas Formativas	55
3.3.5. Questionários	56
3.3.6. PowerPoints	56
3.3.7. Avaliação no Projecto	56

3.4. <u>ANÁLISES DE DADOS</u>	59
3.4.1. Reflexões de Aulas	59
3.4.2. Análise dos Questionários	60
3.4.3. Reflexões Sobre as Análises	66
4. RESULTADOS E CONCLUSÕES	73
4.1. <u>APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS</u>	74
4.1.1. Conclusões dos Planos de Aula	74
4.1.2. Conclusões dos PowerPoints	79
4.1.3. Conclusões dos Questionários	80
4.2. <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	83
4.2.1. Conclusão Crítica do Projecto	83
4.2.2. Síntese Conclusiva	85
GLOSSÁRIO	88
BIBLIOGRAFIA	96

ANEXOS

A. Planificação da disciplina

B. Planificação para o P.C.T.

C. Planificação do projecto

D. Modelo do plano de aula

E. Planos de aula (15)

F. Fichas Formativas

G. Questionário 1, 2 e 3.

H. PowerPoints

I. Reflexões de aula

J. Imagens 1, 2, 3, 4, 5, 6.

1. INTRODUÇÃO

“Na vida não há classes para principiantes:

exigem logo de nós o mais difícil.”

Rainer Maria Rilke,

Os cadernos de Malte Laurids Brigge

O presente trabalho, cujo tema “O ensino das artes visuais em contexto multicultural”, pretende colocar a questão do estudo e da prática educacional referenciada pela arte, tendo como pano de fundo uma população escolar que cada vez é mais heterogénea culturalmente. Assim, interroga-se e aprofunda-se, qual o papel do professor de Artes Visuais de hoje, no contexto dessa multiculturalidade? Que paradigmas? Que práticas pode exercer usando a arte como modelo?

A partir destas interrogações, tem-se como objectivo fundamental, no capítulo 2. (Fundamentação Teórica), diferentes métodos educativos que apresentam a arte como meio, que visam a construção de um currículo multicultural, aplicando modelos comunicacionais que melhor se adaptem à prática do ensino das artes visuais em contexto multicultural, tendo em vista o adquirir de competências por parte dos alunos. No capítulo seguinte, (3. Metodologia), analisa-se a metodologia aplicada no projecto “À descoberta das nossas raízes”, que tem como objectivo a realização pelos alunos de um painel de azulejos num modelo educacional cooperativo, proporcionando um trabalho num ambiente harmonioso, com tarefas em grupo e inter-ajuda tendo um fim comum. Considera-se também a aplicação de uma Metodologia Projectual, tendo em conta as suas diferentes etapas para a concretização do projecto delineado. Por fim, no último capítulo, (4. Resultados e Conclusões), apresenta-se as conclusões retiradas a partir da metodologia do projecto desenvolvido, fundamentadas teoricamente, tendo como referência os textos apresentados no segundo capítulo. Tem-se em atenção a avaliação sobre o desenvolvimento do projecto tendo em vista a arte e a multiculturalidade, as competências adquiridas pelos alunos, assim como uma reflexão sobre as próprias práticas do professor.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo debruça-se sobre as perspectivas teóricas que foram desenvolvidas neste relatório, tendo em vista a sua fundamentação. Deste modo, pretende-se teorizar a partir das questões colocadas no início do projecto. Assim, explana-se o tema das artes como meio educativo, tendo sido necessário um olhar sobre a história da educação pela arte e seus protagonistas. Fundamenta-se o porquê de uma educação pela arte, de uma educação estética, tendo em conta os diferentes contextos escolares e os professores. Considera-se ainda a multiculturalidade na sala de aula, já que é o contexto existente na sala, aquele onde se desenvolve o estudo de caso. O que é a educação multicultural? Que currículo e como trabalhar as artes neste contexto? São algumas das questões que se tentam aprofundar, tendo em vista a prática docente. Por fim, aprofunda-se o estudo de modelos comunicacionais, no pressuposto que a comunicação é um meio de chegar ao aluno, tendo em atenção as aprendizagens e como modo preventivo da indisciplina na sala de aula.

2.1. A ARTE COMO MEIO EDUCATIVO

A partir do tema da educação pela arte, apresenta-se esta alínea visando fundamentar a importância de uma educação artística e estética na formação da personalidade, focando-se assim nas idades que compreendem a infância e adolescência. Perceber como esta área é importante para um equilíbrio entre o interior da pessoa e o seu envolvente, isto é, entre o indivíduo e o social. Como a educação pela arte é importante para a construção de uma personalidade estruturada, tendo em conta o inteligível, mas também o sensível, através dos afectos, dos sentidos, isto é, aliar a racionalidade e os sentimentos. Assim, inicia-se esta fundamentação com a apresentação sumária do autor deste método de ensino, Herbert Read, assim como uma breve noção do seu desenvolvimento e contexto. Com o contexto histórico, também se quis perceber, de forma sucinta, que rumo teve a escola de hoje, quais as razões para o estado dos actuais modelos educacionais e, mais concretamente, da educação pela arte, assim como da formação e práticas dos professores desta área. Com os diferentes questionamentos que foram surgindo no desenvolvimento do texto, tornou-se também pertinente interrogar o que era a educação e a arte.

2.1.1. A Educação pela Arte de Herbert Read – contextualização

Torna-se então pertinente, apresentar aqui o autor desta prática de ensino, assim como o método elaborado por si. Herbert Read (1893 – 1968), inglês, nascido em Yorkshire, no meio rural que influenciaria, pelas tradições e pela ligação à Natureza, o seu pensamento em adulto. No primeiro trabalho, ainda desligado da esfera das artes, conhece uma realidade muito diferente da infância, onde se confronta com os contrastes sociais, levando a adquirir um interesse pelo socialismo. No serviço militar, participa na I Grande Guerra. Após o regresso do conflito, ganha um interesse pela poesia e pela crítica. Tem como referência alguns dos nomes mais importantes da filosofia, ligando-se em particular à estética, a teorias socialistas e à abstracção artística. Como base para o seu conhecimento nas artes, foi importante a sua permanência no Clube das Artes. Nos anos 30 dedica-se à crítica de arte tendo como referências na arte moderna, a

introversão de um “super-realismo” e a extroversão do abstracto, a obra de Cézanne¹, mas também a procura de conhecimentos nas formas de arte arcaicas (egípcia, indiana, bizantina), como tentativa de responder às motivações do homem sobre o fazer artístico (Reis, 2003). Promove a difusão da arte tendo em conta a criatividade, escrevendo inúmeros ensaios. É nos primeiros anos da década de 40, com a observação de trabalhos artísticos infantis, que escreve e desenvolve os conhecimentos de forma aprofundada sobre o reconhecimento da arte na educação, que iriam colmatar no livro “Educação pela Arte” (1943).

Com este livro, Read tem como objectivo uma mudança na educação, de modo a que esta, através da arte, promovesse a paz e o entendimento entre os indivíduos. Não se pode esquecer que, na altura da redacção do livro, a Inglaterra e, em grande parte, o mundo viviam o conflito militar da II Guerra Mundial. Através do livro, foi criado um método educacional com o mesmo nome, tendo como objectivo uma educação estética que promova pela arte, a consciência do indivíduo, a sua inteligência e que projecte uma harmonia entre todos e o ambiente envolvente. A arte torna-se então veículo para essa educação, abrangendo os diferentes meios de expressão, tocando nos sentidos, proporcionando assim consciência, raciocínio e inteligência aos alunos. Porque é pelos sentidos que a pessoa se relaciona em harmonia com o envolvente, estruturando assim o indivíduo de forma equilibrada consigo mesmo e com o grupo social a que pertence. Torna-se então essencial as expressões, sejam quais forem (corporal, visual, escrita, musical, verbal), estarem implícitas na educação do indivíduo desde os primeiros anos de vida, aliando as diferentes áreas envolventes, de modo a tocarem-se: educação, arte, psicologia, ciência. Isto, porque, segundo o autor, em relação aos métodos, não há diferenças entre ciência e arte, sendo a sua separação, uma perspectiva limitada sobre o conhecimento (Read, 1982; Reis, 2003).

A Educação pela Arte leva aos estudantes um conhecimento que engloba as histórias das civilizações, a exploração da criatividade, o estudo de uma gramática que permite uma comunicação mais abrangente e também com o mundo envolvente. É através da Educação pela Arte que se entende melhor as formas, as cores e seus significados, os espectros luminosos. É através de uma educação com base na arte, que se proporciona

¹ Paul Cézanne (1839 – 1906) pintor francês que legitimou a prática da pintura com um fim nela mesma, abrindo assim caminho da geração seguinte ao modernismo.

ver para além da aparência, dando sentido aos sentidos, tornando os alunos mais harmoniosos consigo mesmos e com os outros (Reis, 2003).

Em Portugal, professores como Calvet de Magalhães² e Betâmio de Almeida³, têm um papel crucial na promoção deste método nos anos 50. Com o apoio de outras entidades com importância nas artes (Almada Negreiros, João Freitas Branco), que criaram uma associação, promovendo o uso do método em algumas escolas, principalmente no ensino pré-primário. No entanto, a maior referência teórica para estes professores, é Franz Cizek⁴, já que Read publica “A Educação pela Arte”, em 1943, posteriormente editada em Portugal, no ano de 1982 (Edições 70). Por isso, a influência de Read, foi marcada pontualmente, antes da sua publicação. Já nos anos 70, através de alguns conhecimentos vindos de contactos e publicações exteriores, a educação pela arte no ensino artístico implementa-se (Reis, 2003; Sousa, 2007). É com a reforma de 1972, no ensino, e sobre todas estas influências, que é modificado o nome da disciplina de “Desenho”, para passar a ser – e como ainda é, hoje - “Educação Visual”. Tal como o próprio nome indica, passa a haver uma vontade de educar o olhar, em fazer ver de outro modo, em ver para lá da aparência. Com a mudança de nomenclatura, quer-se também “demarcar claramente a Educação Visual do Desenho, com uma longa história de práticas educativas rígidas e impositivas, que não se adequavam ao desenvolvimento e interesses da criança...” (Sousa, 2007, p.79). Nesta fase dá-se então uma grande importância à criação dos alunos, tornando-se o professor num mero veículo que quase só cria possibilidades, intervindo o menos possível no processo criativo do aluno. Nos anos 80, surge o método educacional, um pouco por todo o mundo e por um vasto leque de profissionais de diferentes áreas, generalizando a ideia da arte como instrumento essencial na educação e a importância da estética na formação da criança. Com isto, sentiu-se a necessidade de uma reformulação sobre os conceitos de escola, professor e aluno. Posteriormente, serão desenvolvidas estas reformulações, assim como uma breve noção histórica.

² Manuel Calvet de Magalhães (1913-1974) professor e metodólogo da disciplina de Desenho no Ensino Técnico.

³ Alfredo Betâmio de Almeida (1920-1985) professor e pedagogo na área do desenho.

⁴ Franz Cizek (1865-1946) pintor austríaco, mais conhecido pelo seu trabalho de professor na área das teorias e práticas da Educação pela Arte. É considerado um dos primeiros mentores desta educação, tendo começado esta prática a partir das suas teorias, na passagem do século XIX, para o XX. (Bordes, 2005).

2.1.2. A Educação

A educação é uma prática social que tem como objectivo proporcionar determinadas experiências, dentro de uma sociedade. Exemplos: normas sociais, crenças e ideologias, aptidões práticas do quotidiano. O adquirir desta experiência educacional faz parte do processo de socialização, que está ligado à adaptação do indivíduo a essa mesma sociedade (sistema específico de normas e regulamentos sociais). Segundo Leontiev, cada indivíduo possui uma “identidade social múltipla”, já que essa mesma identidade tem diferentes sentidos de pertença. As mais evidentes são as identidades sociais (nacionalidade; etnia; religiosas e ideológicas; profissionais e ocupacionais). As menos evidentes são as identidades microsociais, que se definem pela consciência do indivíduo sobre si mesmo, dentro de um determinado círculo social (família, escola, clubes, grupo, etc.). No entanto, há também um nível de identidade, o mais elevado (transsocial), em que o indivíduo tem consciência de si como pertença do mundo, o que tem em comum com o outro, não interessando as diferenças nacionais, religiosas, linguísticas, etc. Como se atinge os diferentes níveis de identidade? Através da “apropriação e assimilação da experiência, de valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente sistema social, que são transmitidas através do sistema de ensino” (Leontiev, 2000, p.127).

2.1.3. A Arte

A arte é comum a todas as culturas, sejam elas primitivas, actuais, civilizadas. Com isto, percebe-se que a cultura, seja ela qual for, sempre produziu arte através de formas simples, complexas, monumentais, portáteis, matéricas, corporais, objectuais, etc. Sempre houve arte, desde os tempos mais remotos, ligada a manifestações religiosas. Ainda sem a noção de arte que hoje temos, era o modo de dar sentido à vida, aos acontecimentos, fixando as imagens imaginárias na pedra, madeira, ossos, etc. Ao materializar as imagens, cria-se símbolos, cria-se significado ao que está ausente (animal, pessoa, objecto), desenvolvendo assim linguagem, comunicação. Mas o que é a linguagem? “É um instrumento de ordenação da vida humana, num contexto espaço-temporal. Por ela, o homem organiza suas percepções, classificando e relacionando eventos. Por ela o homem coloca ordem num amontoado de estímulos (sonoros, luminosos, tácteis, etc.), de forma a construir um todo significativo.” (Júnior, 2001,

pp.39-40). É através da linguagem que o homem comunica, se relaciona. É através das “palavras” que o homem simboliza o seu sentir, dando-lhe significado e exprimindo-o, na comunicação textual, na oralidade, no gesto, na representação gráfica, isto é, no desenho. O homem, ao desenhar, dá um significado, exprimindo-se. No entanto, existe uma pequena diferença entre comunicação e expressão. Se a comunicação deve ser transmitida explicitamente sem ambiguidades, já a expressão pode ser interpretada de diferentes formas, dependendo de quem e como a percebe. Logicamente que toda a comunicação tem intrinsecamente uma expressão, isto porque os indivíduos são constituídos diferentemente. Se não houvesse esta individuação, seriam iguais – com a mesma voz, entoação, gestos, amplitudes, etc. Tendo em conta a perspectiva da expressão, sabe-se que a partir dela, também se comunica. O professor não precisa de falar, para advertir a indisciplina de um aluno, basta por vezes o olhar, uma expressão para comunicar.

Voltando um pouco atrás, tem-se consciência que em primeiro lugar há um sentir, uma percepção do que é sentido, e só depois o racionalizar, o pensar. Primeiro a emoção e depois a razão. “O mundo (e a nossa situação nele) nunca é percebido de forma *neutra*, *objectiva*, *lógica*, mas sim, emocional. Inicialmente sentimos, depois elaboramos racionalmente os nossos sentimentos.” (Júnior, 2001, p.42). Fala-se aqui de sentimentos porque a linguagem procura em primeiro lugar, captá-los, classificando-os, sem no entanto descrevê-los. É pela metáfora que, habitualmente, se utiliza, na linguagem, a descrição dos sentimentos e é aqui que se coloca a questão das artes: “se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentarem integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. A arte é algo assim como a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. Mais do que um instantâneo: um filme, que procura captá-lo em seus movimentos e variações.” (Júnior, 2001, p.44).

Percebe-se que a arte, para além de ser uma expressão do sentir, tem em conta uma linguagem própria para que seja percebida. Há como que uma linguagem que tem em conta a sua história, conceitos (estética), gramática visual, que faz com que seja necessário para ser *lida*. No entanto, ela não é uma linguagem como são as palavras, ela não está restrita a convenções previamente formuladas, porque o sentido reside no objecto de arte - não há sinónimos na arte como na linguagem. Uma obra de arte não é traduzida para outra; ao alterar-se o sentido das formas do objecto artístico, altera-se também o seu sentido. Com isto, a arte remete para o sentido, que tem como referência

os sentimentos, e, com isso, intraduzível. Para o espectador que vê a obra de arte, que a vivencia, tem em conta a sua comunicação aberta, não se restringindo a fechar significados, antes a abri-los. E quanto mais aberta for a obra de arte, quanto mais sentidos tiver, mais pode proporcionar aos seus receptores. É neste ponto que Júnior é coadjuvado por Umberto Eco⁵ e pelo seu livro “A obra aberta”: “ (...) sendo a arte uma forma de *expressão*, ela depende da *interpretação, do sentido* que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir um *significado conceitual* determinado, seu sentido brilha dos sentimentos de seu público; ela nasce da maneira como as pessoas a vivenciam (...) Ela é *aberta* para que o espectador complete o seu sentido; para que ele a vivencie segundo suas próprias peculiaridades, sua própria condição existencial” (Júnior, 2001, p.61).

Tem-se então em conta, a arte como um meio, um modo de conhecimento para nos compreendermos a nós mesmos e os outros. Isto porque é necessário estar “ligado” ao que nos rodeia, ao que nos envolve, à sociedade, tornando-se assim num excelente canal de comunicação.

2.1.4. A Educação pela Arte

Qual a importância das disciplinas artísticas em relação às outras disciplinas dos currículos educacionais? Qual o lugar da arte na educação? A sociedade divide-se em compartimentos que não se misturam, separando os sentimentos do inteligível. Este modo de pensar tem impacto na sociedade e conseqüentemente, na própria escola. O espaço da sala de aula é trabalhado tendo em vista a actividade intelectual, deixando o recreio e por vezes as disciplinas ligadas às expressões, como o espaço onde se podem trabalhar as emoções, os sentimentos. Tenta-se então contrariar esta ideia, tal como Read, ligando a ciência e a arte, acreditando que “ambos – razão e emoção – se completem e se desenvolvam mutuamente, dialecticamente” (Júnior, 2001, p.12). Para fundamentar esta ideia e responder às questões colocadas anteriormente, aprofunda-se aqui uma educação que tem como estrutura a expressão de sentimentos e emoções, mas é também inteligível. Uma educação através da arte, tal como Herbert Read defendeu em “Educação pela Arte”, e outros autores noutras obras e práticas educacionais. Sobre

⁵ Escritor e teórico italiano, que edita em 1962 o livro “A Obra Aberta”, provocando o debate na esfera da estética, nas sociedades culturais dos países onde foi sendo publicado.

este conceito educacional, frisa-se que não é uma educação vocacionada para a criação de artistas, mas “...uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (Júnior, 2001, p.12).

Deste modo, tenta-se que esta educação artística não tenha uma visão unicamente decorativa, mas também lhe seja dada a importância que merece na formação do indivíduo tendo em conta o seu tempo, o que o rodeia. Isto através da fundamentação das próprias disciplinas artísticas que devem estruturar nos seus programas, uma teoria mais enraizada, uma filosofia, de modo a que lhes sejam dadas o merecido lugar. Outro autor em estudo que sublinha a importância das artes, não só no currículo escolar, mas como essencial na formação pessoal, é Arquimedes Santos (Santos, 2008). Se tivermos em conta as crianças e adolescentes, percebemos que é importante para o seu desenvolvimento e para a sua afectividade, a expressão artística. Isto, porque a arte, segundo Arquimedes, faz ligação entre o que a rodeia, a realidade envolvente (material e social) e o seu lado mais subjectivo que se reflecte nos jogos simbólicos. Percebe-se então a necessidade da criatividade na formação da personalidade, mas também se torna importante, a formação do gosto, através de modelos artísticos. Assim, a estética deve fazer parte desta educação artística. O que Arquimedes aponta, não é somente a educação artística, mas os modos como é pensada e praticada, que reformas, por parte das classes políticas educacionais, podem ser feitas. Abre-se, assim, um problema, não só à educação artística, mas à educação em geral, à cultura.

2.1.5. Educação Estética

Certos autores em estudo, vêem a educação pela arte como a formação de uma sensibilidade estética (Read, 1982; Leontiev, 2000), tendo também em conta a formação do homem, isto é, deve ser a estética a base da formação humana (Santos, 2008). No entanto, é complexo de definir o que se ensina, quando se educa esteticamente, já que não se trata de conhecimento sobre História ou Teoria da Arte. A educação estética não se reduz a um conhecimento adquirido, isto porque o contacto com a arte está ligado a um “processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que simplesmente com a adaptação social”. (Leontiev, 2000, p. 128) O que se defende aqui, é uma educação que não tenha como objectivo único a formação artística, mas toda uma

educação em geral que pretenda promover a auto-realização dos alunos, não interessando a área ou o nível de ensino. Uma educação estética que ajude a desenvolver o potencial que cada aluno tem. Então o que devem os professores de Artes Visuais ensinar na educação estética? “A capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral” - responde Leontiev. Forma simplista mas que nos abre a porta para o desenvolvimento deste estudo sobre a educação. Assim, em consequência, questiona-se de seguida sobre o que é a arte? “É tudo o que se designa a si mesma arte por qualquer razão. Este pressuposto, embora incorrecto de um ponto de vista académico, está todavia muito perto do verdadeiro ponto de partida de um principiante inculto e inexperiente no mundo da arte e dos objectos quase-arte⁶, que não possui qualquer critério para diferenciar a «verdadeira» arte dos seus substitutos.” (Leontiev, 2000, p. 129). Isto, porque entre um especialista em arte e um principiante, há diferentes níveis de competência. Mas é com principiantes que um professor de artes visuais do ensino básico trabalha. Se a resposta espontânea e superficial de um aluno é ingénua, no entanto deve-se ter em conta a relevância pessoal, o lado afectivo e sentimental (em oposição ao cognitivo e racional do especialista). O professor, não tendo como objectivo formar especialistas em arte, tenta aproximar a reacção emotiva e pessoal do aluno a um conhecimento mais aprofundado, a uma compreensão adequada sobre a arte. Como pode o professor proporcionar essa aproximação? Através da arte como comunicação, tentando garantir um desenvolvimento dos alunos não como receptores passivos de uma produção artística, mas como sujeitos com capacidade de realizarem juízos sobre o objecto de arte. Deve também ter em conta a abertura dos alunos à interacção que o objecto de arte proporciona entre o objecto artístico, com os mundos interiores de cada um, dialogando pessoalmente com cada aluno, facultando o desenvolvimento da personalidade. Assim, há um enriquecimento cognitivo sobre o mundo exterior, sobre o mundo do próprio artista, que entra em diálogo com o mundo interior do seu observador (o aluno). Ao entrar em “confronto” com o mundo do artista, o aluno ganha novas perspectivas, já que toma conhecimento de um ponto de vista diferente do seu, enriquecendo, de forma flexível, as experiências, as ideias, os modos de ver sobre o que o rodeia. Há então uma ligação do exterior, da obra de arte, com o interior e pessoal, o sentido pessoal. Pois não se trata apenas de uma competência cognitiva, como o especialista, mas também de sentidos pessoais, referências que o

⁶ Leontiev define a “quase-arte” como a arte criada para a cultura de massas, a arte que agrada ou choca as emoções pessoais transitórias, onde o preceptor se reconhece não adquirindo cognição.

aluno tem, e obviamente a obra de arte com toda a sua complexidade a nível de gramática visual, história, teorias (cor, forma, composição, etc.). Essa competência estética do observador da obra de arte, é definida como “a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística” (Leontiev, 2000, p. 133). Com isto, tem-se em conta a competência estética na educação estética. Segundo o autor, a maioria das pessoas encontra-se num nível inferior, onde também se coloca os alunos do 3º ciclo da escola pública. A razão deste nível é a “indústria da cultura de massas” que produz uma “quase-arte” que atinge um nível primitivo, diminuto de competência. Isto porque há uma vontade das pessoas se libertarem de esforços mentais, abrangendo também aqui, a grande maioria dos alunos. É contra este modo de estar, esta inércia que as disciplinas de Artes Visuais devem agir. Através da motivação, do trabalho com a criatividade, com temas de interesse, que se deve espoletar activa, criativa e complexamente os alunos, pelas disciplinas artísticas na escola. É preciso que os alunos saibam procurar nos materiais apresentados em aula, algo mais que um enredo excitante ou emoções. Devem estar abertos a uma actividade mental, mesmo que complexa, abrindo portas ao novo, ao estranho e desconhecido. Isto porque, a verdadeira obra de arte e seu significado, não é dado de forma directa, representada, mas para a personalidade, para o conhecimento, para os novos significados. Agrava-se mais quando esta quase-arte não desenvolve capacidades, impedindo assim a mudança pessoal e a transformação criativa. Se a sociedade precisa de se entreter, não deve este entretenimento sobrepor-se à arte, tomando-lhe o lugar, fazendo com que as pessoas, no geral, a tomem como arte. “As características deste quase-público (que consome a quase-arte) são: a rejeição de qualquer actividade mental em encontros com a arte, o hedonismo, a procura do prazer sem esforço, a prontidão para reconhecer o que já é bem conhecido, a rejeição do novo, a absolutização das próprias opiniões e juízos (que as massas partilham). Este quase-público produz uma quase-percepção, encerrando assim o círculo que se auto-sustenta e que alimenta a tendência de fazer com que a verdadeira arte morra de sua própria morte.” (Leontiev, 2000, p. 143).

Como trabalhar com este quase-público? Como modificar esta quase-percepção para a percepção? É o que também este trabalho tenta responder, é o que as disciplinas de artes visuais tentam implementar. É o que este projecto aqui em estudo e aqui apresentado, tenta transformar.

2.1.6. Modelos teóricos subjacentes

Torna-se então crucial no desenvolvimento deste capítulo dar continuidade aos fundamentos da educação pela arte, mostrando as diferentes perspectivas dos autores aqui em estudo. Arquimedes Santos pensa numa estrutura pedagógica, cultural e social, dentro do contexto, da realidade em que se vive. Esquematiza então de forma objectiva, cinco justificações em como é importante na formação das crianças e adolescentes o ensino das artes: desenvolvimento harmonioso; apuramento da sensibilidade e da afectividade; aproveitamento noutras matérias escolares; equipamento experiencial para a vivência artística; enriquecimento expressivo na formação artística (Santos, 2008). Quando o autor fala em harmonioso, refere-se ao desenvolvimento da personalidade do aluno através de um equilíbrio físico e psíquico com o que o rodeia. A arte pode então criar equilíbrio entre o lado interior com o lado exterior, através de um adquirir de sensibilidade e afectividade entre o individual e o social. Este jogo de equilíbrio tanto pode ser realizado em acto prático de criação, como de contemplação, isto é, com o fazer em sala de aula e com o ver, também em sala de aula (livros, projecções vídeo, filmes), em museus, galerias. Sabe-se que as actividades artísticas proporcionam melhores aproveitamentos escolares noutras disciplinas, por isso é importante a interdisciplinaridade. Actividades de expressão corporal desenvolvem um bem-estar biopsíquico, abrindo portas assim a integrações sócio-escolares. Outro exemplo possível é a expressão dramática que facilita o adquirir de línguas, a sensibilidade literária e a contextualização histórica (Santos, 2008).

A arte permite-nos então, conhecer melhor o que vivemos, o que sentimos. E esse conhecimento não é recepcionado de forma linear pela linguagem, mas sim pelos sentidos, pelas vivências. Assim o indivíduo, isto é, o aluno fica mais apto para o sentir, para elaborar o que o rodeia, tendo como centro a suas próprias percepções, os seus sentimentos. Para Júnior, na escola mais tradicional, aprende-se não tendo em conta as características individuais do aluno, mas somente os conceitos já definidos, e objectivados. Tendo em conta este quadro, a arte é um espaço de abertura, de desenvolvimento dos sentimentos, do pensamento. Permite a ampliação da imaginação quebrando com rotinas, com linearidades, explorando a criatividade, não ficando estanque na assimilação de conhecimentos, na reprodução de conceitos. Permite conhecer através das experiências, fazendo ligações com o passado, mas também projectar o futuro, fazendo compreender melhor o nosso presente, o aqui e agora, a

contemporaneidade. A arte permite uma contextualização social e cultural das diferentes épocas históricas - como já Arquimedes tinha sublinhado. É através da arte que podemos conhecer os modos de pensar, de agir, de determinada cultura e que foram expressos através de obras de arte.

Para Leontiev, há três funções que a arte oferece: “recreação, socialização e desenvolvimento pessoal” (Leontiev, 2000), sendo a recreação tomada como algo necessário a todas as pessoas. E se a arte tem esta componente recreativa, é porque pertence a uma esfera da livre actividade, não tendo em conta o nível social ou deveres profissionais. Como já se falou anteriormente, a arte de hoje tem uma tendência para destacar ao máximo a sua componente recreativa, tocando muitas das vezes a quase-arte. Neste nível, a arte não requer educação, já que esses objectos “encaixam-se” na base da competência estética. A função socializante transmite orientações, dando informações do contexto, dos valores e normas culturais, dos modelos pessoais e padrões identitários. Esta função não sendo específica da arte, não tem uma grande procura, já que na maioria, as pessoas preferem outros modos de aprendizagem, tais como os jornais. Encontramos na educação geral, não na educação estética, esta função. Por fim, a função para o desenvolvimento pessoal que, como arte, promove novos significados, novas percepções e avaliações sobre o mundo envolvente. Esta orientação da arte exige um nível de competência estética elevado. Com isto, uma actividade mental que é recompensada com a própria arte e seus significados. É nesta função que a educação estética se deve concentrar. Deste modo, percebe-se que a arte proporciona cognitivamente um desenvolvimento, aliando o pensamento com os sentidos. Elliot Eisner fundamenta esta ideia através de seis lições sobre “O que a educação pode aprender das artes” (Eisner, 2008).

O que as artes proporcionam cognitivamente (unir o pensamento e os sentidos) - Na primeira lição, diz que, o pensamento criativo engloba tudo, não só o criador de arte, mas o seu observador, o seu “utilizador”. Por isso a necessidade do “convívio” com a arte: “O espaço público é um espaço formador. Há uma inteligência que passa no discurso e no comportamento público. Por isso há cidades inteligentes e cidades estúpidas. Há cidades em que se entra e dois meses depois é-se realmente mais inteligente. (...) Na formação da inteligência, múltipla nas suas expressões, há uma inteligência que só a arte nos dá e que é fundamental. Não é por acaso que tantos filósofos aproximam a ontologia, aquilo que é o nosso ser, da produção estética. Não é

por acaso. É que isto é fundamental. Ora, numa cidade inteligente, a arte existe e o discurso artístico, a problemática artística atravessa esse espaço independentemente dos interlocutores, ganha autonomia, atinge as pessoas, incluindo os que não pensam nisso. Eu, que não sou artista, tenho uma cultura artística que vem daí. E isso é um espaço público. Um espaço que vibra, que é autónomo, em que não sou eu que falo, ele fala por si e atravessa o espaço real, as conversas habituais.” (Gil, 2010, s/p). Mas se as artes nos proporcionam uma inteligência, como pode o professor trabalhá-la? Para Eisner, é a competência em criar ligações qualitativas que tenham em vista um propósito, uma intenção. É criar uma composição de relações através da experimentação e de juízos. Para isso não há fórmulas gerais, não há regras gerais para as artes, apesar de haver modos de trabalhar que servem de modelo, modos que estão na ordem do particular, e por isso de um trabalho específico. É trabalhar o pormenor, dar atenção ao detalhe, agir, deixar acontecer e esperar pela consequência, e só aí, fazer escolhas – que não têm de ser definitivas. Assim, o trabalho através da arte implica um conhecimento - que não é de fórmulas ou regras -, mas somático, harmonioso, compósito. Um conhecimento que alia o pensamento e os sentidos: “sabe-se que se está certo porque se sente as relações”. (Eisner, 2008, p.9) Não por um resultado quantitativo, não por um objectivo previamente estabelecido a nível de reprodução de um conhecimento, mas porque se tornou qualitativamente mais inteligente – e é pela arte que é possível o aluno, o indivíduo, tornar-se. É questionar não só o que se vê, o que se ouve, o que lê, mas também questionar o seu modo de construção. Deve então o professor incutir estes questionamentos aos alunos, quando ele próprio constrói o seu currículo, quando planifica as suas actividades, apurando, refinando o modo de olhar – o seu, mas também dos alunos -, incutindo uma percepção mais atenta, mas também mais lenta, que proporcione uma consciência do que encontramos e do que relacionamos.

O meio é mais importante que os fins/objectivos - A segunda lição que Eisner propõe sobre o que a educação pode aprender das artes é a “formulação de objectivos”. De um modo geral, o pensamento ocidental, tem como desenvolvimento crítico, o objectivo preceder os meios. Isto porque, os objectivos são definidos previamente, formulando de seguida os meios, que são reformulados consoante a discrepância em relação à realização dos objectivos. Assim, o fim é fixo, precedendo os meios. No entanto, nas artes, o meio precede o ser, não havendo um objectivo premeditado e fixo, não se sabendo qual o fim, porque este muda. Nas artes o trabalho mantém-se em progresso,

tendo os fins como flexíveis, como oportunistas. Os objectivos dependem das características dos meios que emergem e de como se relacionam. Com isto, não tem de haver um plano inflexível, que não se adapte aos acontecimentos espontâneos, ao imprevisível, ao acidente. Uma aula em que o professor segue rigorosamente o seu plano, é uma aula sem comunicação, sem interacção, sem questionamento próprio. A nível disciplinar, percebe-se que é através da flexibilidade que se controla muitas das vezes uma perturbação, uma agitação, ou que o aluno atinja uma aprendizagem. O ensino trabalha muito na antecipação, na previsão, no controlo, não deixando muito espaço ao espontâneo, à surpresa. Com isto, o que se pretende dizer é que se pode trabalhar na educação através da exploração, pela descoberta de meios, caminhando de forma incerta, com objectivos temporários e experimentais.

Unidade da forma/conteúdo - nesta lição (terceira), o autor chama a atenção sobre a relação entre forma e conteúdo. Se em algumas áreas estão separadas, no campo das artes, estão sempre ligadas. Dá-se então importância à forma dos conteúdos, às formas de como é contada uma história; à forma de como se comunica com os alunos, com os encarregados de educação; à forma – disposição - da sala de aula, a organização das mesas, a decoração das paredes; à forma como a escola se apresenta, tanto no espaço físico exterior e interior, como regulamento interno, etc. Deste modo, o conteúdo está ligado a uma forma, adequado a um propósito. Nas artes a forma é tida como um elemento particular, que não se substitui, porque ao substituir-se por outro elemento, mesmo com o mesmo conteúdo, tem outro significado. Já Júnior, anteriormente, falou em expressão. Isto porque se trabalha a nível do particular, em que os elementos não se substituem mantendo o mesmo significado. Se o professor manda os alunos representarem um cão, cada um desenha a sua forma, a sua ideia de cão, em que é possível retirar características próprias de cada cão. Se há uma substituição, se se muda a forma, o conteúdo também é alterado. Deve-se dar então uma atenção ao modo como se apresentam os conteúdos, as formas, pois é por elas que se retiram ideias, mensagens.

Conhecimento e linguagem - na quarta lição, Eisner diz-nos que “Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (Eisner, p.12). O que se quer dizer com isto, é que os conhecimentos não têm de ficar “presos” à forma como os comunicamos, à sua formulação por palavras. A verdade é que podemos saber e não saber dizer, isto porque o significado não está limitado ao que se afirma. Liga então o estético ao intelecto, não sendo necessário explicar sobre aquilo que se sabe, que se conhece. Quantas vezes se faz uma escolha sobre uma forma, uma cor, uma expressão e

só depois é que percebemos o porquê dessa escolha. “Quem se habituou a copiar palavras alheias não ignora que a escolha nasce de uma decisão súbita, de imediato – e tantas vezes durante quanto tempo? injustificável. É como uma chave que um dia há-de abrir alguma porta.” (Molder, 2003, p.30). Já aqui foi referido a ideia de que a arte não é uma linguagem traduzível, mas sim, que contém sentidos (Júnior, 2001). Há práticas que recorrem à poesia, à música, à dança, ao desenho, etc, que se relacionam com o conhecimento mas que não o expressam verbalmente, por palavras.

Relação entre pensamento e material educativo - para a quinta lição, relaciona nas artes a escolha dos materiais (meios e suportes) estarem ligados com o que se expressa, com o que se comunica. Escolhe-se com a ideia de atingir objectivos, sabendo-se que cada material potencia determinadas formas, expressões. É então necessário saber pensar sobre cada material para assim melhor usá-lo. Sabemos pela história da arte que a técnica acompanhou sempre as práticas artísticas. Por isso, devem os professores estarem atentos aos materiais usados em aula, e materiais solicitados aos alunos na investigação de projectos. Mas não devemos ter em conta só os meios materiais e expressivos das artes. O autor chama também a atenção sobre a linguagem, as imagens, as novas possibilidades tecnológicas (computadores, projectores vídeo, etc.), de modo a espoletar a inteligência nos alunos, de modo a estes se tornarem mais astutos, sensíveis. Para isso deve o professor estar atento e incluí-los no seu currículo tendo em conta cada contexto escolar.

Motivos/ temas - os motivos, os temas na arte, estão ligados à área da estética. São eles que ajudam a dar sentido às obras. As artes na educação, não têm de ficar restritas à experiência, à prática dos seus meios e processos, mas também deve ser proporcionado, com as ideias que lhe estão intrínsecas e que podem ser exploradas em aula, pela crítica, pelo gosto que pode ser estimulado. É proporcionar um espaço na educação através da arte, que estimule, que desenvolva formas de pensar contextualizadas ao mundo real, de modo a saber-se trabalhar com a ambiguidade, de resolver problemas, de evitar conflitos de forma criativa, saber fazer juízos, construir um olhar crítico. Por isso é fundamental o professor escolher determinados temas para aplicação de uma actividade, pois é um modo de criar empatias, mas também de desenvolver conceitos, conhecimentos nos alunos. Tem-se noção que o processo de ensino-aprendizagem não deve passar somente pela verbalização, pelo que é simbolizado (pensamento), mas também pelo que é sentido, vivido, experienciado, isto é, como um todo.

Deste modo, e dando continuidade a esta fundamentação, estrutura-se esta ideia e prática, de que a arte é um meio educativo por excelência, já que as expressões são importantes para uma leitura de signos, símbolos, imagens, que hoje fazem parte de tudo o que nos rodeia, sendo essenciais a sua formação e desenvolvimento no currículo educacional, mais especificamente, na escola básica. Deve então o ensino básico ter este espaço artístico, experimental, sem que tenha em vista a formação de artistas, mas sim uma educação que tem um “potencial artístico que em cada qual e em todos existe”. (Santos, 2008, p.33) Por isso não se fecha aqui uma área específica das artes a uma vocação, uma disciplina, deve-se sim conviver com um leque de expressões artísticas que a escola deve proporcionar. Percebe-se então que mesmo na educação artística, também deve haver um equilíbrio, sem ser tomada como algo preterível e para uns poucos que tenham vocação. Mas também não se deve tomar como algo que sobreponha outras educações, outras disciplinas. Assim, deve-se ter a educação artística com as suas disciplinas, ao mesmo nível que outras disciplinas pertencentes ao currículo educativo. Difícil é pôr este projecto em prática, quando se percebe da existência de uma estrutura curricular que cria níveis prioritários sobre as diferentes áreas. Por exemplo, a Língua Portuguesa e a Matemática com grande ênfase (horário, formações, exames), seguidas em segundo plano, disciplinas como História, as Ciências, e só depois vem a área das Expressões, com a Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, etc. Percebemos que esta cultura já bastante enraizada não só na construção e efectivação no Currículo Nacional do Ensino Básico, mas também em todo um pensamento geral da comunidade educativa, desde os pais e encarregados de educação, passando pela comunicação social, até mesmo em algumas escolas por parte de direcções e professores. Podemos compreender uma parte desta cultura através do contexto histórico e social da educação em Portugal no século XX, que esteve quase 50 anos sobre um regime ditatorial, o Estado Novo.

2.1.6.1. O passado recente das artes visuais

Foi nesta época do Estado Novo, que se sentiu, mesmo para certos órgãos culturais, a alfabetização como uma arma contra o poder ditatorial, já que através da leitura, seria o povo facilmente influenciável. “O inconveniente do povo saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo de ler mas no uso perigoso que dele poderia resultar. Por via da leitura teria o povo acesso ao conhecimento de doutrinas corrosivas e de facécias malcheirosas... e se essa consequência fosse inevitável então seria melhor

fecharem-se as escolas deixando-as apenas abertas aos filhos bem comportados da burguesia interessada na manutenção dos seus privilégios” (Carvalho, 1986, p.728). Fechava-se assim a escola democrática e de instrução. Se a educação, dentro de uma perspectiva geral, estava reservada a uma política ideológica, consegue-se imaginar o estado anacrónico de uma educação artística, mais concretamente, nas disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais. Ensino baseado na técnica, na reprodução de formas e objectos, que tinham a cópia como modelo para a prática do desenho (Penim, 2003). Mas não era só na disciplina de Desenho ou de Trabalhos Manuais que se trabalhava a partir da cópia. Quase todo o ensino era aplicado por este método, já que o objectivo da escola era formar pessoas que cumprissem, e não que criassem desordem, que questionassem, que criticassem. O objectivo era educar técnicos que executassem as suas obrigações com o Estado, que tivessem em conta os valores da Família numa moral religiosa. Vivia-se então um regime que fechava portas ao que se desenvolvia lá fora nas diferentes áreas da Educação, das Artes, nas Ciências, na cultura, etc. (Sousa, 2007).

Outro ponto ligado ao anterior é a formação dos próprios professores, mais especificamente, dos professores de Artes Visuais.

2.1.6.2. A formação dos professores de Artes Visuais

Se no Estado Novo a formação dos professores estava controlada de forma ideológica para servir uma educação de Estado, a educação artística também estava limitada a um programa desadequado no que concerne à formação dos professores, e por consequência, às práticas pedagógicas aplicadas por estes. As referências da educação pela arte usadas em sala de aula, eram adquiridas de forma pontual por um ou outro professor e de forma autodidáctica, através de contactos excepcionais com publicações estrangeiras. Como exemplo para perceber a discrepância entre a educação artística desenvolvida na Europa com a praticada em Portugal, dá-se as datas da primeira edição da obra de Herbert Read em 1943, e a sua publicação em Portugal, no ano de 1982, já pós o 25 de Abril. Para criar uma ruptura na formação e principalmente na aplicação concreta de novas propostas educacionais pela arte, foi preciso acabar com uma resistência, já que o programa antigo estava demasiado entranhado na própria formação dos professores, e na mentalidade da sociedade portuguesa. O que estava em questão modificar, não era um mero programa, mas sim um “novo paradigma pedagógico e estético a reconstruir” (Penim, 2003, p.91). Foi a partir de 1971 que se processou a

formação de professores, tendo em conta a Educação pela Arte, isto é, com uma formação pedagógica-artística (Santos, 2008). Foi este novo desenvolvimento que fez a introdução de áreas de expressão artística aos futuros educadores. Assim tentava-se aliar a parte técnica com a pedagógica. No entanto, sabemos que este projecto não foi tido em prática, nem sequer existe uma formação específica de professores especializados tendo em vista o ensino básico pré-escolar. No primeiro ciclo os educadores não têm na maioria, formação artística, nem formação técnica. Aponta-se então a falta de uma educação pedagógica-artística, percebendo que, não é só uma perspectiva educacional sobre as artes visuais que está em falta, mas também sobre as artes nas suas diferentes áreas (Santos, 2008).

2.1.7. O papel da escola e do professor

No entanto, percebe-se que não chega incluir ou modificar a educação artística com os currículos existentes. O que tem de mudar essencialmente é a própria estrutura da escola. A educação não deve cair num ensino em que as questões colocadas para os alunos são-lhes indiferentes, sem criatividade, sem gosto pela aprendizagem. Deve a educação ter um sentido de construção, “sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos” (Júnior, 2001, p.74). Sentido em busca de uma harmonia através do jogo, da realização com prazer, com consciência. Deve o professor participar de forma activa, com opinião, com envolvimento de quem procura, isto é, em pessoa, e que se relaciona de pessoa (educador) para pessoa (aluno). No entanto, chama-se também a atenção para o papel do professor, que cada vez menos é educador, e cada vez mais é “professor-burocrata” (Júnior, 2001), com as planificações, as presenças, os parâmetros de avaliação, as metas a atingir, o sucesso escolar, a sua própria avaliação – que se sobrepõe tantas vezes à atenção requerida dos alunos. Percebe-se que a escola é uma organização complexa, mas não se pode deixar de sublinhar a importância da liberdade de expressão tendo em conta as suas percepções. E é a partir dessa expressão própria que o indivíduo, o aluno, constrói um conhecimento apreendido com os outros. Por isso, mais uma vez, não se trata só da educação pela arte, mas de toda uma educação que permite o ser humano construir uma personalidade em harmonia consigo, com os outros, com o que o rodeia, de um sentido para a vida. Mas a escola de hoje continua a não colocar as questões que os próprios

alunos põem, restringindo muitas das vezes a responderem sem os questionar, a reproduzir conhecimentos, a memorizar conceitos (Júnior, 2001). As verdadeiras dúvidas colocadas pelos alunos, nem sempre são bem aceites ou é dado espaço na sala de aula, para isso. Quais as necessidades dos pré-adolescentes e adolescentes? É esta a questão que os professores devem colocar quando procuram dar sentido a uma educação estética na escola. Outro ponto a ter em conta é a velocidade que as necessidades dos alunos de hoje mudam, tendo em conta o contexto onde estão integrados (Oliveira, 1995), devendo os professores estar atentos e actualizados. No entanto, o que se pode assistir é a uma obsessão pelos *rankings*, por programas comunitários - sem perceber o contexto de cada escola -, pelas provas de aferição, exames nacionais, de equivalência, criando uma ansiedade nos alunos e professores absurda. Continua-se a sentir uma grande diferença entre o que se lê e o que se faz, isto é, entre os programas do currículo educativo e a sua aplicação, entre a teoria e a prática.

2.1.7.1. Uma alternativa

É aqui que a educação pela arte pode entrar, como ligação entre os conhecimentos e o aluno, entre os contextos e os programas. É através de disciplinas das Artes Visuais que se pode criar alternativas, já que existem nelas, modos e procedimentos em sala de aula diferentes da maioria das outras disciplinas do currículo nacional (disposição da sala, materiais, modos de expor e realizar projectos, etc.). A educação pela arte, ao não ter como objectivo final a realização de um produto (Eisner, 2008), nem de obras de arte (Santos, 2008), dá uma maior importância ao próprio processo de criação, “pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma *consciência estética*.” (Júnior, 2001, p. 73). Isto é, criar harmonias, equilíbrios entre os sentimentos e a razão, dar sentido e valor à vida tendo em conta o quotidiano, o contexto do aluno. É ter-se consciência sobre as escolhas, é fomentar a crítica construtiva. Através da estruturação de um pensamento e de todo um mapa de referências vividas e conceptuais, que o aluno tem a capacidade de adquirir uma aprendizagem (significados), transformando-a e aplicando-a. E é ao que se aplica, que o indivíduo memoriza, é ao que se tem uso no dia-a-dia, que retém mais facilmente na memória. Aprender não é decorar, é um processo que necessita de significados, tal como os sentimentos. A aprendizagem dá-se então pela experiência vivida, pelas referências das experiências

anteriores, que são nomeadas, que lhes é dado sentido, isto é, procura-se pelos afectos, tornar as coisas vividas em algo inteligível, racional, explicável (Júnior, 2001).

2.1.7.2. Afectos e motivação

Os afectos permitem uma estruturação da personalidade da criança. Pelas emoções, sentimentos, reflexos, que os afectos ganham uma dimensão importante na vida de qualquer criança ou adolescente. É com eles que se pode trabalhar a motivação, estimulando interesses que estão na ordem do “fundo afectivo de cada ser, pelas emoções e sentimentos, matrizes da expressividade” (Santos, 2008, p.76). Então, é através dos afectos, trabalhados pela descoberta, pela invenção, criatividade, curiosidade, com métodos de aprendizagem activos e mediadores de expressão artística, que se pode trabalhar a personalidade dos alunos, tendo em conta a sua integração escolar, e com isto, social. A espontaneidade torna-se assim num veículo de revelação dos afectos, reflectindo assim o modo de estar da pessoa consigo e com os outros, as suas alegrias, tristezas, gostos, apatias, etc, apurando-se assim os sentidos pela expressividade artística e afectiva. Percebe-se então que, uma pedagogia não se deve centrar na área intelectual e verbal, abrindo-se também às actividades físicas, manuais, do controlo do corpo. É através deste pensamento que se valoriza uma educação que tenha a expressão artística como estrutura pedagógica. É deste modo que se justifica um investimento na expressão pessoal e na criatividade (Santos, 2008). Isto porque a criatividade é uma actividade formadora da personalidade e por isso, equilibradora no campo afectivo, importante para o auto-conhecimento e relacionamento com os outros. Mas para isso tem do professor, saber aplicá-la em sala de aula. No entanto, antes disso, tem de saber trabalhá-la para a fundamentar. Como se trabalha a criatividade? Através de um “caminho mais pragmático, praticando a criatividade, reconhecendo-a e – se for o caso – avaliando-a ou, com mais dificuldade ainda, classificando-a.” (Medeiros, 2006, p.69). Mas uma das dificuldades dos educadores é que não a reconhecem, nem os seus modos processuais de ensino-aprendizagem, estão estruturados tendo em conta a criatividade. Isto porque “reconhecer a criatividade pressupõe, entre outros aspectos, competências científicas, pedagógicas e didácticas, bem como uma grande abertura de espírito.” (Medeiros, 2006, p.70).

2.1.7.3. A criatividade na prática educativa

O que acontece na educação actual, é que está mais focada no ensino do que na aprendizagem. O ensino centra-se muito no professor, nos conteúdos, e não na aprendizagem, nas capacidades dos alunos. Isto porque o trabalho na sala de aula, na grande maioria das disciplinas, visa a “reprodução de conhecimentos e não a produção criativa e crítica de saberes” (Medeiros, 2006, p.71). O que se questiona é se os conteúdos são mais importantes dar ou o aluno adquirir modos de questionamento, de produção, de criatividade e de expressão? Se devem professores ensinar através da repetição, memorização, reprodução, ou os alunos construírem saberes dinamizando-os e ligando-os? Ao olhar-se para uma aprendizagem criativa, com uma produção de saberes, percebe-se que o currículo, os programas, e principalmente as organizações escolares, estão centradas no modo de ensino que focam a transmissão de conhecimentos através da sua reprodução, da sua memorização.

E o professor, também ele tem espaço para a criatividade? Também deve ser ele criativo na sua prática de ensino? Também tem ele liberdade para uma prática docente criativa? Para exercer a criatividade, é preciso ter liberdade, é preciso abrir um espaço autónomo. Este espaço surge muitas das vezes pela forma da espontaneidade. Mas esta expressão da espontaneidade como característica da criatividade, só surge com o trabalho, isto é, com o treino, insistência, com o tempo, surgindo posteriormente a singularidade (Medeiros, 2006). É através da criatividade, tal como do sentido crítico, da capacidade de raciocínio, que se poderá atingir melhores níveis no desenvolvimento dos saberes e ligação de conhecimentos. Assim sendo, educar para a criatividade “é educar para ser pessoa em termos integrais: na óptica do ser, do agir e do conhecer” com um “diálogo activo entre o passado, presente e futuro”. (Medeiros, 2006, p.75) A criatividade na sala de aula ajuda então a trabalhar a autoconfiança dos alunos, visando o sentido estético, o estímulo à produção, a construção de projectos pessoais e em grupo. Para isso é necessário encontrar ou criar as condições de trabalho tanto nos alunos como nos professores. Centrando nos alunos, é neles que se pode catalisar um grande potencial de criatividade, já que por natureza, os jovens são propícios a isso (Medeiros, 2006). No entanto, deve o professor ter em conta o estado de desenvolvimento do grafismo desta fase, que representa a “repressão” (entre os 11 e os 14 anos), onde o jovem está mais atento à realidade, e com isso, desiludindo-se face aos desenhos que realiza. Se continua com a actividade plástica, prefere a representações convencionais (Reis, 2003). Com

isto, deve o professor estar atento e trabalhar a criatividade através de um espaço de possibilidades que as artes visuais podem potencializar, na criação de imagens de diferentes expressões, estimulando o pensamento e deste modo, as ideias, a crítica.

2.1.8. Síntese conclusiva

Percebe-se que a escola deve criar outra visão sobre a educação, com outros valores que tenham também objectivos de concretização, suposições para a realização prática de uma escola mais “generosa”. Uma educação com base na arte é uma alternativa, sem no entanto ter como objectivo formar artistas (pintores, bailarinos, etc.), mas sim indivíduos que “desenvolvam as ideias, as sensações, as competências e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor.” (Eisner, 2008, p.9).

É necessária uma mudança de perspectiva sobre as práticas educacionais e seus objectivos, englobando o aluno e o professor. Devem-se projectar currículos que devolvam a estrutura dessa mesma projecção, isto é, uma prática educacional que tenha em conta os alunos, e que os faça eles mesmos projectarem-se na sua educação, serem os próprios alunos a participarem do seu processo de aprendizagem, no seu projecto educativo. Com isto, evidencia-se aqui uma cultura de escola que tendo em conta o aluno, o professor dá mais importância à exploração do que à descoberta, à surpresa do que ao controlo, ao diferente do que ao padronizado, às metáforas que ao literal. Uma cultura dinâmica que visa a mudança, o imaginativo. Que destaca o valorizar e não o avaliar, o percurso e o seu ritmo, do que a velocidade e o fim (Eisner, 2008). É preciso novas visões, novas ideias para que as práticas educacionais mudem.

2.2. O ENSINO MULTICULTURAL

Nesta alínea da fundamentação, debruça-se sobre o ensino multicultural, já que é neste contexto, que o projecto que aqui se apresenta se desenvolve. Deste modo, partindo da cultura, dá-se primazia à linguagem como processo de socialização. Assim, a linguagem é criada pela cultura onde a pessoa (o aluno) está inserida, contextualizada. É entender a linguagem como um processo comunitário e com isto, cultural. Tendo em conta os diferentes modelos multiculturais na educação usados nas últimas décadas, realiza-se uma breve contextualização histórica e social. Sendo o meio educativo aqui trabalhado a arte, aprofundou-se este modelo tendo em conta a multiculturalidade, percebendo também da importância da formação e práticas do professor, principalmente o discente de artes visuais. Por fim, debruça-se sobre o ensino cooperativo, já que se torna num excelente modelo educacional quando se tem em conta, um contexto multicultural e as disciplinas práticas de artes visuais.

2.2.1. A multiculturalidade⁷

2.2.1.1. Definição

A escola de massas de hoje integra um grande número de filhos de emigrantes de origens muito dispersas, criando grupos muito heterogéneos no que diz respeito às suas raízes culturais. Como reage um professor na sua prática educativa perante um cenário destes? Deve ser seu dever, ter em conta esta recente realidade social, perceber como ela pode ser enriquecedora tendo em vista a perspectiva cultural diversa. Mas o que é isso de multiculturalidade? O termo é mais usado na América do Norte, sendo na Europa, aplicado o termo interculturalidade. No entanto, referem-se aos mesmos conceitos, já que ambos sinalizam a mestiçagem e a interacção (Cao, 2005), a ideia de troca, de comunicação das diferentes culturas e grupos socioculturais (Peres, 2006).

⁷ Termo usado a partir dos anos 70 do século XX, para designar um programa político que reconhece e valoriza as particularidades próprias de uma cultura num espaço público. Assim, aceitam-se as práticas, as representações, as crenças, etc., de um indivíduo em sociedade (Zanten, 2008).

2.2.2. A educação em contexto cultural e social

2.2.2.1. Linguagem e cultura

A linguagem é um fenómeno social, que tem por detrás uma produção em comunidade e não do indivíduo sozinho. A forma como percebemos o mundo, é construída com uma linguagem que é comunitária, por isso é que se cria uma cumplicidade, uma participação nas crenças daqueles que rodeiam uma certa pessoa. “Somos educados primordialmente através do código linguístico da comunidade em que estamos. Somos levados a compreendermo-nos no mundo segundo os significados dados por esse código.” (Júnior, 2001, p.26). Assim, a cultura desenvolve-se através dos pais, dos familiares, vizinhos, educadores (escola), meios de comunicação, através do contexto. Percebe-se certos alunos que, apesar de terem nascido em Portugal, de terem a nacionalidade portuguesa, sentem as suas origens, a sua cultura, fora do país, ligando-se às referências culturais que os pais, as associações e pessoas do bairro, lhes dão. Torna-se visível na segunda “língua” que falam (crioulo), na gastronomia, na música, na indumentária e até mesmo, no modo de estar em sala, de falar entre colegas e com os educadores. Por isso, quanto mais fechado for o bairro, quanto menor as referências, mais fechada é a cultura e, provavelmente, menos propícia a aceitar as outras culturas. Propõe-se assim um leque variado de imagens, de perspectivas, para compreender melhor “o Outro”, e deste modo, que os alunos não fiquem fechados a uma perspectiva única sobre o que os rodeia (Júnior, 2001).

2.2.2.2. Socialização

Se o principal veículo do processo educativo é a linguagem, e se é através dela que estruturamos o que nos rodeia, então há algo que é dado e que é devolvido em sequência, isto é, se o contexto é que potencia a estrutura de um indivíduo, é depois devolvido ao contexto, uma ordenação, uma construção que esse mesmo indivíduo faz, a partir da sua constituição, da sua pessoa. É a este processo primário de educação que se chama a socialização. É através da linguagem, isto é, da cultura onde está inserido, que o indivíduo fala de uma determinada maneira, pensa e age. Mas o que são culturas? São traços particulares comuns entre determinados indivíduos, são as “maneiras diversas de falar, sentir, entender e agir no mundo. Uma cultura significa um grupo humano que apresenta características próprias em suas construções e formulações: possui um determinado sistema político, económico, crenças, língua, religião, arte,

costumes, etc. Cada cultura apresenta uma fisionomia particular, um *jeito de ser* básico que é compartilhado por seus membros.” (Júnior, 2001, p.27). Quando o indivíduo socializa, está então a aprender a cultura de uma comunidade a que pertence. É à escola que cabe o papel de ensinar, com os professores especificando-se nas diferentes áreas, transmitindo saberes aplicáveis. Também esses saberes dados em aula, fazem parte da cultura que os alunos têm, esperando que os habilitem a construir, a participar na sociedade.

Como já foi referenciado na alínea **a)** da fundamentação (a arte como meio educativo), a escola da actualidade afasta a racionalidade dos sentimentos, com o adquirir de conhecimentos sem ter em conta a experiência pessoal, vivida. Torna-se mais complexo o processo de ensino-aprendizagem, se não houver ligação entre experiências vividas e os conhecimentos adquiridos, se os valores pessoais estiverem afastados na produção de saberes. Parece que é a própria escola a criar uma “esquizofrenia” na sua educação, fraccionando saberes, disciplinas. “A educação, que deveria significar o auxílio aos indivíduos para que pensem sobre a vida que levam, que deveria permitir uma visão do universo cultural em que estão inseridos, se desvirtua nas escolas. Impõe-se uma visão do mundo e transmite-se conhecimentos desvinculados das experiências de vida. Em suma: preparam-se pessoas para executar um trabalho parcializado e mecânico, no contexto social; pessoas que se preocupam apenas com o seu trabalho (com o seu lucro), sem perceber como ele se liga a todos os outros no interior da sociedade” (Júnior. 2001, p.34). Parece então que a escola é ela mesma a produtora de uma educação formatada, centrada no racional, que reproduz conhecimentos, que não liga a experiência com os conteúdos. Poderá ser a educação, tendo em conta a multicultural, uma alternativa a esta escola?

2.2.3. Educação Multicultural

Nos anos 70 do século XX, há uma mudança das proveniências de migração para a Europa, fazendo com que haja uma alteração nas sociedades, assim como da população escolar. Em Portugal acontece o mesmo, com uma vaga de emigração ainda no tempo do Estado Novo, mas com grande impulsão devido ao 25 de Abril de 1974, com uma população proveniente das ex-colónias africanas. Esta alteração da população escolar e mesmo da própria estrutura da escola, espoletou a transição da escola elitista para uma

escola democrática⁸, integrando uma diversidade de grupos socioeconómicos e culturais num mesmo espaço com o objectivo de os educar (Pinto & Soeiro, 2006). Esta escola de massas e democrática foi crescendo no que consiste às diferentes proveniências dos seus alunos, sem no entanto usar estratégias tendo em conta essa mesma diversidade. É recente a legislação e reflexão criada tendo em conta essa heterogeneização da população escolar. Só assim é que se começou a criar estratégias educativas de forma mais adequada para a diversidade cultural, tendo como objectivo as aprendizagens reflectirem os saberes dos alunos, com atenção na sua origem. O objectivo é a criação de uma verdadeira igualdade de oportunidades a partir de uma educação de qualidade (Pinto & Soeiro, 2006). No entanto, a escola encontrou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem com a crescente diversidade de alunos, no que diz respeito às culturas que tinham origem. Para isso era necessária uma mudança nas práticas dos professores, e por isso na sua formação, mas também nos conteúdos a dar, tendo em conta os objectivos propostos, os modos de avaliação, etc. Se com a democracia em Portugal se iniciou a “escola para todos” - em que todos tinham oportunidade de adquirir uma escolaridade sem ter em conta a sua proveniência social -, logo percebeu-se que esses ideais de igualdade, falharam as suas expectativas. Se nos anos 70 queriam construir através da educação uma sociedade justa, percebeu-se na década seguintes, que a própria escola, descriminava os seus alunos ao colocar lado a lado, as desigualdades sociais existentes, e que se projectavam de modo diferente o futuro dos alunos e suas aprendizagens (Díaz-Aguado, 2000). Será possível ver estas diferenças no ensino, nos modelos educacionais que em baixo serão apresentados.

2.2.3.1. Modelos educacionais multiculturais

Tendo em conta a educação de grupos com diversidades culturais ao longo das últimas décadas, esquematizou-se os diferentes modelos existentes (Díaz-Aguado, 2000; Peres, 2006), que são apresentando de forma sucinta, de seguida.

a) Modelo de afirmação hegemónico; designado por “Assimilacionismo”, decorreu na década de 60 do século XX, definindo-se também como um modelo segregacionista e compensatório (Díaz-Aguado, 2000). Nesta década houve uma universalização do ensino, acreditando-se que podia democratizar a sociedade. Com alguma ingenuidade

⁸ “Instituição que não se limita ao discurso sobre a igualdade de oportunidades em relação ao acesso/sucesso escolares e ao respeito pela diversidade cultural, mas desenvolve práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros no processo educativo” (Peres, 2006, p.132).

pedagógica, projectaram-se métodos activos, mas mantendo a monocultura. Isto porque a diversidade era entendida como uma ameaça à cultura maior, devendo ser integrada nesta (Peres, 2006).

b) Modelo de integração de culturas; na década de 70, designando-se de “Integracionismo”. Destacou-se pelas relações humanas e não racistas. (Díaz-Aguado, 2000) Foi um modelo educacional para a tolerância e convivência, criando leis que proclamavam os direitos iguais a todos os cidadãos. No entanto, no ensino houve um impacto inverso, provocando as desigualdades socioculturais (Peres, 2006).

c) Modelo de reconhecimento da pluralidade tendo por isso o nome de “Pluralismo”. Apesar do currículo e orientação multicultural podia criar efeitos negativos devido há possibilidade de “fechar” o indivíduo numa identidade fixa, privando-o assim à liberdade de escolha sobre as suas referências culturais, acentuando as dificuldades às igualdades de oportunidades e intolerância. Podia também “folclorizar” a cultura, deixando de ser uma realidade viva, rompendo o equilíbrio educativo entre a personalidade do aluno e sua socialização, assim como fragmentar o currículo em reivindicações particulares por parte dos alunos (Díaz-Aguado, 2000). Este modelo contextualiza-se nos anos 80, partindo-se da ideia que, todas as culturas são iguais, legitimando-se a identidade cultural. No entanto, cada cultura potencializa o indivíduo, para os seus próprios pressupostos culturais e sociais. Assim, fomenta-se um pluralismo que é relativo, em oposição ao etnocentrismo, correndo o risco de provocar guetos e a ausência de uma cultura activa (Peres, 2006).

d) Modelo intercultural. Define-se por “Interculturalismo”, marcando a última década do século XX e o início deste século. Caracteriza-se como um modelo anti-racista e holístico (Díaz-Aguado, 2000). Respeita e valoriza a diversidade, promovendo pacificamente a resolução de conflitos, tendo em conta a pluralidade. Valoriza-se a diferença criando diálogos multiculturais, tendo uma crítica activa sobre as culturas dominantes e a estandardização da educação (Peres, 2006).

E hoje, que modelo vivemos na sociedade multicultural? E na escola, que atenções existem nos seus contextos multiculturais? Percebe-se que as mudanças já realizadas são insuficientes, pois é necessário alterar as suas práticas socializadoras, pois estas, de um modo geral, não incorporam a diversidade cultural e étnica. Só com novas práticas que tenham em conta um compromisso democrático em relação à multiculturalidade, é

que se consegue equilibrar a diversidade e a unidade. Assim, os compromissos dessa escola, deveriam ter em conta o “reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e étnica; a promoção da coesão social baseada na participação partilhada; maximizar a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos ou grupos; facilitar uma mudança social construtiva que permita a dignidade humana e os ideais democráticos.” (Cao, 2005, p.458). Num quadro pertinente para se perceber o estudo sobre modelos educativos tendo em conta a multiculturalidade, Marián Cao apresenta as “características desejadas”, em detrimento às “características dominantes” (Cao, 2005). Assim, se muitos dos estudos se centram em aspectos isolados das histórias e das culturas de grupo, o que se deseja é a descrição dessa mesma história e cultura, de forma holística e como entidades dinâmicas e processos em mudança. Também se deseja que, em vez da perspectiva a partir da cultura dominante, que se olhe para as culturas diversas, numa perspectiva também ela diversa culturalmente. Deste modo, liberta-se do eurocentrismo - vendo o mundo como o prolongamento da Europa -, para a perspectiva multidimensional e geocultural. Isto porque nos currículos escolares, os conteúdos sobre os diversos grupos culturais, são acréscimos em vez de estarem integrados. As orientações ideológicas do currículo não devem ter pretensões de assimilar outras culturas, pelo contrário, devem ser ideias pluralistas. As culturas minoritárias, marginais, são tidas, descritas como tais, marginais, devendo-se ter uma perspectiva não dominante e dentro da própria diversidade, tomando essas culturas, como iguais a outras. Deve-se também prestar e trabalhar com uma atenção especial, conceitos como o racismo e a estratificação social, sem no entanto ser necessário reflectir no próprio currículo uma ideologia multiculturalista, pois o que se deve trabalhar a nível curricular, é o adquirir de conhecimentos, os resultados cognitivos (Cao, 2005).

2.2.3.2. Objectivos da Educação Multicultural

Que objectivos propõe uma educação multicultural? Díaz-Aguado destaca três: “lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos” através da oferta de igualdade de oportunidades no que consiste em adquirir competências; “respeitar o direito à própria identidade” e com isto, não afunilar num sistema monocultural, de uma identidade maioritária, abrindo assim à construção de identidades diversas; “progredir no respeito pelos direitos humanos” tendo em conta as necessidades e limites da educação intercultural, não deixando que certas tradições culturais se sobreponham, criando injustiças (Díaz-Aguado, 2000, pp. 17-18). Mas para se concretizar estes

objectivos, deve-se realizar também adaptações educativas que se relacionem com a sociedade actual, tendo em vista o adquirir de aprendizagens que visam o conhecer, o fazer, o ser e o viver em conjunto. Os alunos devem para isso ter um papel mais activo nessa aprendizagem, tendo em conta que há um grande leque de informação na actualidade, devendo saber geri-la através da recolha, selecção, ordenação e aplicação dessa mesma informação (Díaz-Aguado, 2000). Mas como pode o professor construir o currículo tendo em conta o contexto, para atingir esses objectivos?

2.2.3.3. Currículo Multicultural

A necessidade de criar uma qualidade na educação leva a uma preocupação com a excelência (resultados, objectivos, avaliações), a uma procura de equidade social, ao reconhecimento do carácter multicultural, à preservação da coesão social, à pressão do mercado de trabalho, ao reforço da cidadania (Roldão, 2003a). O que provoca uma grande complexidade em relação à diferenciação curricular, levando o professor a trabalhar constantemente o currículo sempre que muda de escola, ou mesmo de turma para turma dentro da mesma escola. Para isso deve o seu currículo ter em conta as condicionantes sociais, de maneira a tornar-se flexível, partindo da contextualização e da acção escolar, tendo como objectivo, o sucesso das aprendizagens por parte dos seus alunos (Roldão, 2003a).

Deste modo, uma compreensão da questão sobre a multiculturalidade, não passa por acrescentar conteúdos, mas sim com certas mudanças estruturais. Isto porque a aprendizagem, é um processo integrador devendo o professor usar nas suas aulas a narração, a metáfora e a complexidade, e assim ser o próprio aluno a desenvolver de forma crítica, um pensamento que tenha diferentes perspectivas, que coloque questões, trabalhando racionalmente, distinguindo o que é substancial do superficial (Cao, 2005). Para isso devem os conteúdos serem escolhidos pelas qualidades em tocar o pensamento e a experiência dos alunos. Para isso, devem estar integrados nas Unidades de Trabalho de forma aprofundada, levando a que reflectam, questionem, explorem diferentes formas de pensar, criando assim novas perspectivas. E é aqui que a arte pode ser um bom recurso, já que tem um carácter ambíguo, levando à leitura de diferentes modos interpretativos, diferentes reconhecimentos e identidades. Ao conter diferentes perspectivas, pode também propiciar conflitos, que nem sempre devem ser evitados, receados, já que também eles fazem parte da vida (Cao, 2005). Assim, deve o professor

ter consciência que, apesar do conflito ser desagradável, é ao mesmo tempo modo de aprendermos a resolvê-lo. É um modo de tornarmo-nos mais tolerantes, flexíveis, de termos crítica sobre o que nos rodeia, e de percebermos as diferenças.

O ambiente escolar deve ser vivido em diversidade cultural e étnica, usando as estratégias educativas para catalisar a interacção cultural tendo em conta os estudantes, os professores e os técnicos auxiliares de educação. Para isso, Cao propõe-nos a construção de um currículo que estruture os processos de aprendizagem tendo em conta as características culturais específicas dos seus alunos, para que desenvolvam um maior sentido sobre eles mesmos. Proporcione aos alunos a compreensão da cultura do país (onde habitam), como um conjunto de diversidades étnicas e culturais, promovendo interpretações alternativas ao próprio pensamento hegemónico. Desenvolva estratégias para a resolução de conflitos e tomada de decisões, participando assim socialmente numa cidadania activa e plural. Com isto, o currículo multicultural ao revelar-se compreensivo, proporciona um maior leque de diferentes pontos de vista, uma visão holística sobre o que rodeia o aluno. Ao trabalhar com diferentes olhares sobre as outras culturas, tem-nas como algo vivo e em constante trânsito. Deve também o currículo promover as proximidades e a interdisciplinaridade através das culturas, proporcionando aos seus alunos a consciência de uma sociedade diversa. Proporcione oportunidades de experienciar esteticamente diferentes culturas e artes. Um currículo multicultural deve também permitir o estudo de línguas de diferentes grupos étnicos, legitimando assim a comunicação, assim como ter em conta os próprios recursos das comunidades locais, utilizando-os numa aprendizagem experimental. Por fim, deve a própria escola organizar-se de modo a ter nos seus objectivos, nos métodos e materiais, um ensino tendo em conta a diversidade cultural e étnica existente na sua população escolar (Cao, 2005).

2.2.4. O ensino das artes em contexto multicultural

Vivemos hoje um grande cruzamento de culturas, que acontece principalmente pelas emigrações, mas também pelo turismo em massas. Em consequência, há um “choque entre culturas extraordinariamente diferenciadas, com as suas religiões e formas de expressão, os seus costumes e valores...” (Hasselbach, 1992, p.101). Este cruzamento de diferentes culturas, faz criar muitas das vezes um nivelamento que uniformiza para

uma determinada cultura, perdendo-se identidades e desenraizando-se vivências. Deste modo, na escola, há a necessidade de uma educação “estética intercultural”, proporcionando um diálogo onde está presente a compreensão, o conhecimento de uma cultura e consequentemente, a tolerância. É deste modo efectivo que uma educação estética pode contribuir para um modo de pensar aberto e aprofundado, sobre as diferentes identidades, sejam elas individuais ou colectivas. (Hasselbach, 1992)

2.2.4.1. Propostas

No ensino das artes visuais, parte-se de uma base que se centra no conhecimento dos criadores de arte, assim como no contexto sociocultural em que a arte se produz, isto é, nos artistas e sua época. Isto porque reconhece-se a arte como uma intervenção cultural e social. O mesmo acontece com o processo educativo, que deve estar centrado no aluno e na sua comunidade, criando relacionamentos entre conteúdos e o contexto escolar (Cao, 2005). Deve o professor conhecer esse mesmo contexto comunitário em que a escola, e os seus alunos se encontram, tendo em conta os valores socioculturais, as crenças, quando planifica o seu currículo de arte. Com isto apela-se ao uso de uma pedagogia a mais democrática possível, tendo em conta as diversidades culturais da turma, da escola, da comunidade envolvente, do próprio país, e das proveniências emigratórias. Deve-se ter como objectivo um processo educativo que tenha a arte como um modo de conhecimento, de sensibilização, de tolerância, sobre o mundo que rodeia o aluno. Até porque é através da arte, que se pode conhecer o modo de pensar, de viver numa cultura, de uma civilização (do passado ou presente), num adquirir de saberes socioculturais e históricas (Cao, 2005; Júnior 2001). Este modo de aprender permite estar aberto a outras formas artísticas, a outros valores estéticos, a outros modo de estar, descobrindo assim pensamentos, olhares sobre o que é diferente, tornando o indivíduo, isto é, o aluno, mais tolerante, mais consciente, mais sensível. Então, ao compreender-se essa “outra” cultura, está a aceitar-se, a abrir-se espaço à comunicação. E se muitas das vezes a língua é uma fronteira, já os símbolos artísticos, a linguagem visual atinge a universalidade (Júnior, 2001). O fazer pela arte e o interpretar através da arte, é dar significado próprio à realidade, ao contexto envolvente. Por isso, a experiência pessoal é uma potência de significados e de representações do mundo, que lhe é dado sentido com a prática artística. É aliar a arte com as experiências pessoais dos alunos e também do professor, com as referências culturais, construindo e partilhando conhecimento. A arte é exemplo disso mesmo, de como o artista vê o mundo que o rodeia, e dá a conhecer

esse olhar aos outros através da sua obra - mesmo que proporcione aos diferentes observadores, outros olhares (Díaz-Aguado, 2000).

2.2.5. Modelos para professores

Deve também o professor ter em conta na planificação das suas aulas, a construção de referências artísticas que se afastam dos cânones ocidentais, das propostas modernista europeias, da arte “ocidental”, usando exemplos diversificados de artes culturalmente diferentes. Deste modo, evita-se a sobreposição de uma cultura pela outra, como acontece tantas vezes quando se tenta trabalhar a nível multicultural (Júnior, 2001). Isto, porque pode-se cair em discriminação quando se usa exemplos de arte europeia sobre outras culturas diferentes que não têm as mesmas referências, homogeneizando, ou quando o professor trata-as pela diferença, isto é, como exóticas, primitivas. Devem os professores converterem-se em mediadores culturais, agentes de mudança. O objectivo é a educação valorizar o pluralismo cultural e proporcionar uma justiça social, partindo da pessoa, do aluno e suas origens. Mas o professor mediador, não é somente um transmissor de conhecimentos, mas participativo, activo, com opinião, tendo em conta a aprendizagem dos alunos e seus contextos (Peres, 2006), sendo necessário muitas das vezes ter que colocar-se no papel do aluno (Díaz-Aguado, 2000).

2.2.5.1. Formação

Para melhorar a prática docente tendo em conta a educação multicultural, não chega uma formação inicial e contínua, mas também o trabalho com outros parceiros educativos (psicólogos, educadores, mediadores, pedagogos, etc.) (Peres, 2006), e um maior trabalho cooperativo entre colegas (Díaz-Aguado, 2000), abrindo os próprios professores, espaços para a diversidade. Propõe-se assim, uma abertura à crítica para a partilha de saberes, através de um processo que tenha em conta a igualdade, a justiça, a liberdade, a responsabilidade, e assim solucionar os problemas da diferença, visando os projectos educativos. Com isto, deve a sua formação profissional alcançar a área das ciências sociais aplicada aos valores, identificar diferentes culturas e suas heranças, sabendo trabalhar positivamente as relações entre os diferentes grupos na sala de aula, tendo em conta as raças, etnias, estratos sociais e culturas (Cao, 2005).

2.2.5.2. Paradigma

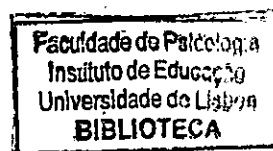
Para o professor, Peres propõe um paradigma técnico, mas também prático-reflexivo e crítico. É modificar os paradigmas existentes, repensando o “seu estatuto de funcionário, transformando-se num *intelectual crítico* com vista à construção da cidadania plena e à reconstrução da sociedade, numa perspectiva solidária.” (Peres, 2006, p. 128). Com isto, tem-se em conta a autonomia do professor, visando a construção consciente de uma estrutura teórica, técnica e reflexiva. Assim, o professor constrói um projecto educativo multicultural, tendo em conta a diferenciação pedagógica que trabalha os conflitos, promovendo a harmonia, os direitos humanos, o viver comum. O uso de uma prática-reflexiva como formação e paradigma do professor contemporâneo proporciona a exploração da criatividade, aplicando os seus conhecimentos a partir de um modelo com tradição na hermenêutica - reflexiva (Loureiro, 2000), tendo em conta cada situação variável do campo educativo, com consciência do ensino, seus contextos, programas, e os efeitos de ambos. Permite o professor “analisar, discutir, avaliar e mudar a sua prática; apreciar o contexto social e político em que trabalham; apreciar as questões morais e éticas, implícitas na prática da aula; responsabilizar-se pelo próprio crescimento profissional; desenvolver a sua própria teoria da prática educativa.” (Loureiro, 2000, p.79).

2.2.5.3. Condições para a prática da educação intercultural

Sobre a necessidade de uma mudança no ensino, deve a própria escola, e não somente um professor, um conselho de turma ou um projecto pontual, adaptar as suas práticas de ensino-aprendizagem a um modelo intercultural, tendo em conta as diversidades dos alunos. A escola deve integrar as culturas minoritárias, trabalhando a tolerância, o diálogo, os direitos humanos, não se justificando tradições culturais em detrimento destes (Díaz-Aguado, 2000). Deve também a escola, exigir a participação activa dos alunos na construção de um conhecimento que tenha em conta essa multiculturalidade, adquirindo modos comunicacionais sobre os seus pensamentos e sentimentos, de modo a conviverem com os dos outros. Na sala de aula, deve-se promover a heterogeneidade como forma de desenvolvimento de conhecimento, sendo a aprendizagem cooperativa, um dos meios mais eficazes para se atingir esses objectivos educacionais, já que promove um papel mais activo do aluno na sua própria aprendizagem.

2.2.5.4. Afirmação da identidade dos alunos

O professor deve criar estados de satisfação e de bem-estar nos alunos, já que estes são propícios à formação de ambientes de tolerância. Para isso, não deve criar modos de pensar “causa-efeito” para justificar acontecimentos, principalmente os de indisciplina, já que se torna fácil culpabilizar outros e com isto, criar ódios. Não deve também criar incertezas na própria identidade, já que isso motiva também a intolerância no aluno. Deve afirmar determinados estatutos, partilhando-os, criando coesão num determinado grupo (turma) (Díaz-Aguado, 2000). A tolerância fica mais sensibilizada nas situações evolutivas como é o caso da adolescência, em que as mudanças se dão demasiado depressa, afectando a própria identidade do adolescente. Deve-se dar a entender aos alunos, que a dúvida, a ambiguidade, o questionamento, fazem parte do desenvolvimento do ser, devendo-se saber conviver e ultrapassar esses momentos, construindo assim a própria identidade (Díaz-Aguado, 2000).



2.2.6. O ensino cooperativo em contexto multicultural

O ensino cooperativo consiste num processo educacional onde os alunos trabalham em grupos heterogéneos, através de objectivos educativos, para que deste modo se proporcione interdependências positivas (Díaz-Aguado, 2000). Assim, promove-se uma melhoria nas aprendizagens, nas relações interculturais, focando o ensino não na competição, mas na cooperação. Se o professor proporcionar um clima de sala de aula cooperativo, faz com que os “os alunos assumem um papel activo e responsabilizem-se pela sua própria aprendizagem”, faz com que percebam que, só atingem os seus objectivos quando os outros alunos, seus colegas com quem trabalham, o conseguirem também atingir (Arends, 1995, p.384). O que se visa aqui, é a formação de indivíduos mais abertos às culturas, do que homens competitivos e preconceituosos.

2.2.6.1. Propostas e aplicações

O ensino cooperativo permite uma mudança em relação ao ensino tradicional, já que através das suas propostas, passa a existir novas formas de aprendizagem centradas na explicação, na pergunta e avaliação. Deste modo, há uma maior interacção com os alunos, através de interdependências positivas, melhorando assim a qualidade pedagógica (Wyman, 1993). Relacionando este ensino com o contexto multicultural das

escolas, percebe-se que facilita o estudo da parte do professor em relação à diversidade da turma e assim, formar equipas de trabalho. Permite projectar os trabalhos a realizar pelos alunos e a ter melhor consciência. Ao trabalhar-se cooperativamente na sala de aula, evita-se a competitividade, resolve-se conflitos entre os discentes e a distribuir as oportunidades de protagonismo (Díaz-Aguado, 2000). Assim, aplica-se este método, dividindo a turma em equipas de aprendizagem cujos membros devem ser heterogéneos no que concerne aos rendimentos, origens culturais e género, incentivando os alunos a ajudarem-se uns aos outros nas aprendizagens propostas. A recompensa deve ser uma consequência do trabalho de grupo e não individual (Díaz-Aguado, 2000), trabalhando-se mais o encorajamento que o elogio. Ao aplicar-se, deve-se conhecer o grupo culturalmente, compreendendo-o bem, para assim utilizar os materiais e equipamentos curriculares com o objectivo na integração dos alunos. Os elementos da comunidade, pais e encarregados de educação, devem ser consciencializados das aprendizagens, e assim, também eles motivarem os alunos (Wyman, 1993).

2.2.6.2. Impacto no aluno

Para Díaz-Aguado, o ensino cooperativo, permite o aluno melhorar “o rendimento, a motivação pela aprendizagem, o sentido de responsabilidade, as relações interétnicas, a tolerância e a capacidade de cooperação” (Díaz-Aguado, 2000, p.130). Este modelo leva a que não haja uma competição negativa pelo êxito, já que é desenvolvido em grupo e não individualmente. Se os objectivos são em grupo, então os alunos têm de criar motivação entre eles, proporcionando assim a subida de rendimentos através do trabalho cooperativo e da responsabilidade que cada um tem para a realização da tarefa proposta. Sabe-se à partida que, não realizando a tarefa individual, irá prejudicar o grupo. Mas corre-se o risco dos alunos perderem referências sobre o esforço, a responsabilidade, o trabalho que individualmente fazem em prol do grupo, devendo para isso o professor, dar consciência aos alunos que o trabalho singular contribui para o objectivo final de grupo (Díaz-Aguado, 2000). Deve também ser incutido aos alunos, que o trabalho em equipa, tem como objectivo os discentes com mais dificuldades, serem “puxados” pelos que sabem mais, assim como as diferentes culturas, ao trabalharem em equipa, superam as segregações, criando amizade entre elas (Arends, 1995). Para isso deve o professor desenvolver actividades que não são espontâneas, já que essas levam à separação estereotipada entre os colegas dos diferentes grupos, mas sim, criar novas relações intergrupais, dando-lhes objectivos através de trabalho cooperativo (Díaz-Aguado,

2000). Deste modo diminui-se as condutas negativas, já que é um método que realça o protagonismo de todos, e não de alguns – tendencioso para climas de indisciplina.

2.2.6.3. Impacto no professor

Este tipo de ensino-aprendizagem cooperativo leva a mudanças na forma tradicional de poder que o professor tem, sendo o mais adequado ao método, segundo Díaz-Aguado, o “poder-referencial” (Díaz-Aguado, 2000). Esta forma baseia-se numa identificação do aluno com o professor, sem precisar sequer o professor estar presente em sala de aula ou na actividade proposta por ele. É a referência desse professor que é usada nas condutas que o aluno tem, e tomada como modelo, quando na aprendizagem cooperativa, o aluno usa-a ao fazer de professor. Este tipo de poder centra-se muito no aluno e suas acções, criando um clima de aula qualitativo, propício às actividades de aprendizagem. Neste ensino, o professor deixa o papel de transmissor de informação para passar a ser um mediador activo na construção de conhecimentos, de forma consciente e aprofundada. Esta prática torna-se mais exigente para o professor, já que tem de ser bastante activo no que concerne à observação dos alunos, tendo em conta os progressos e nas relações de desenvolvimento da tolerância (Díaz-Aguado, 2000).

2.2.6.4. Entre professores

Outro aspecto positivo apontado no modelo cooperativo é a maior colaboração entre professores. Ao partilhar as suas experiências e trabalhar de forma cooperativa, os professores vivem o ensino de forma mais satisfatória do que individualmente. Propicia também a desenvolver inovações criativas tendo em conta os contextos de escola (Díaz-Aguado, 2000). Com isto, percebe-se que é um paradigma educacional pouco explorado entre professores, já que o modelo mais usado é ainda o individual. As partilhas existentes dão-se nos Conselhos de Turma que propõem a interdisciplinaridade, mas que na sua maioria, se fica por uma troca de informações sobre conteúdos semelhantes entre duas disciplinas e registado no Plano Curricular de Turma.

2.2.6.5. Currículo oculto

Uma das principais barreiras na educação democrática, e com isto numa educação multicultural, é o currículo oculto⁹, pois está fixo numa “submissão e heteronomia de três características da vida escolar que é preciso modificar: a monotonia, o carácter não explícito e indiscutível da avaliação e a forte hierarquização e concentração do controlo nos professores” (Díaz-Aguado, 2000, p. 206). Assim, o que se propõe é clarificar o currículo escolar para melhor se compreender, modificando as características que sejam necessárias para tal. Mais uma vez, deve o aluno ter um papel mais activo na escola, impulsionado a trabalhar sobre a sua própria aprendizagem.

2.2.7. Síntese conclusiva

Dentro de uma sociedade cada vez mais multicultural, há grupos minoritários que reclamam a sua identidade própria, isto é, a sua diferença. No entanto, sofrem a homogeneização de uma cultura maior, que não impõe a sua cultura, mas que se ramifica pelos diferentes meios comunicacionais. Cada indivíduo, cada aluno carrega um território e uma cultura de onde nasceu. Com isto, a escola está aberta aos seus alunos trazerem para dentro do seu perímetro, essas referências originais - é um impacto da sociedade contemporânea em que vivemos. A globalização também acontece na escola, sendo necessário pensar na educação tendo em conta a multiculturalidade, e com isto, os direitos humanos, a igualdade de oportunidades, a tolerância, a convivência. Para isso é preciso encontrar coerência entre a identidade e diversidade, sobre o unir conhecimento tendo em conta o colectivo. Chama-se ainda a atenção que, no campo recente do ensino tendo em conta a multiculturalidade, é necessário desconstruir muitas ideias que existem sobre o currículo educativo, sobre os materiais usados em sala de aula, os procedimentos e comunicação com os alunos. No entanto também é necessário construir, partindo dos antigos paradigmas, analisando-os e avançar para novos modos de processar o ensino-aprendizagem tendo em conta a sociedade contemporânea. Apesar de se apontar consenso em alguns objectivos propostos para a multiculturalidade na escola, há ainda uma grande diversidade de ideias e de práticas sobre os diferentes

⁹ São as “...expectativas associadas ao papel do aluno (submissão, obediência, etc.), que acabam por entrar em contradição com os objectivos do currículo explícito (autonomia, capacidade crítica)” (Díaz-Aguado, 2000, p.39).

métodos a trabalhar. É preciso debruçar sobre as formações académicas dos professores, assim como as contínuas. É preciso o professor ter novas práticas e reflectir sobre elas. Colocar-se no lugar do aluno, pensar, reflectir sobre novos métodos educacionais, não sendo unicamente um mediador mas participando activamente. É preciso experimentar novos métodos, sendo o cooperativo, uma alternativa interessante para os meios aqui em estudo: a sala de aula de artes visuais em contexto multicultural.

“A partir da nossa prática docente e nossa investigação, nasce uma intenção: a educação heterónima, aquela que ao educar visualmente, abre os olhos ao outro; ao próximo, ao diverso, ao silenciado, ao estranho ou ao marginal. Uma educação que nos faz responsáveis do outro, numa formação crítica com o que nos envolve e constrói, através da nossa criação, as bases para conseguir um mundo mais habitável.” (Cao, 2005, p. 465).

2.3. MODELOS COMUNICACIONAIS

Este capítulo debruça-se sobre a comunicação em ambiente escolar, como forma preventiva e interventiva nos comportamentos de indisciplina na sala de aula. Isto porque, perante a indisciplina, a atitude e estratégias a serem usadas pelo professor, devem ter em conta os modos como interage, como comunica com o aluno. Deve o professor ter consciência das suas competências comunicacionais de modo a desenvolvê-las na criação de um ambiente harmonioso em sala de aula, mas também no recinto escolar, e assim, promover um processo de ensino-aprendizagem com sucesso. Este tema da comunicação interpessoal em sala de aula torna-se essencial na educação, já que a par do currículo trabalhado pelo professor, das estratégias e objectivos de escola, é um ponto fulcral para o processo educacional. É por uma comunicação empática que o professor pode proporcionar, até mesmo conquistar um aluno e motivá-lo para as aprendizagens. Assim, debruça-se sobre a comunicação e a gestão na sala de aula, tendo em conta um ensino eficaz que se centre no aluno, tornando-o activo e consciente na sua aprendizagem. Percebendo que, a escola (EB 2/3 José Cardoso Pires – Amadora), na qual se desenvolve o projecto em estudo é uma escola TEIP¹⁰, torna-se pertinente este estudo, como atitude preventiva e controladora da indisciplina.

2.3.1. Gestão da sala de aula

Arends propõem-nos um modelo para a gestão da sala de aula que controle a indisciplina, tendo em conta três pontos: a gestão preventiva, a gestão de comportamentos inadequados e perturbadores e a exibição de confiança e exercício de influência.

2.3.1.1. Gestão preventiva

Sobre a gestão preventiva, há duas vias a ter em conta, no estabelecimento de regras e procedimentos aplicados no início do ano e a da criação de rotinas na aula. As regras são definidas nas primeiras aulas, os alunos devem participar na sua elaboração. Devem

¹⁰ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – programa que tem como objectivo a territorialização de políticas educativas através de critérios de prioridade em contextos socioeducativos particulares.

ser afirmações que especifiquem as expectativas que se esperam que os alunos realizem e as que não devem fazer. Devem ser escritas, bem clarificadas e restringidas a um número mínimo. Os procedimentos são maneiras de levar a cabo as tarefas e outras actividades. Não são escritos e é um processo lento de implementar. A segunda via tem em conta a manutenção de rotinas na sala de modo a que os alunos se habituem e normalizem as regras e procedimentos.

Para gerir os comportamentos inadequados e perturbadores de forma preventiva, o professor deve, segundo Arends, saber gerir na sala de aula os movimentos dos alunos, as suas conversas e os tempos mortos. No movimento dos alunos, o professor deve controlar as suas acções de modo a fluírem suavemente através de procedimentos eficazes e do estabelecimento de regras que limitam o número de alunos em movimento e minimizam as perturbações. As conversas devem ser controladas a partir do conjunto de regras que foram estabelecidas nas primeiras aulas: não falar quando o professor ou um aluno estão a expor algo; falar baixo e somente o necessário durante a realização de trabalhos de grupo; estar à vontade no recreio, etc. Já os momentos mortos são os tempos que surgem de forma imprevista. O professor deve ocupar esses tempos com novas actividades que mantenham o silêncio e não perturbem as rotinas de trabalho (Arends, 1995).

2.3.1.2. Gestão dos comportamentos inadequados e perturbadores

Sobre a gestão dos comportamentos inadequados e perturbadores, o que se aconselha é a realização de uma planificação adequada aos alunos e à turma e uma orquestração competente de actividades da sala de aula. Para isso o professor deve saber as principais causas do comportamento inadequado: os alunos acham o trabalho escolar aborrecido; a vida extra-escolar produz problemas que se reflectem na escola; os alunos sentem-se aprisionados nas escolas suscitando uma revolta; a rebeldia e as chamadas de atenção fazem parte do processo de crescimento, etc. Recomenda-se uma abordagem centrada no comportamento inadequado do aluno com o objectivo de o modificar com intervenções rápidas e precisas (Arends, 1995).

2.3.1.3. Exibição de confiança e exercício de influência

Já sobre a confiança e a influência nas aulas, o professor deve ter uma dimensão de liderança na gestão da sala de aula e uma influência interpessoal apenas com o intuito

em alcançar objectivos escolares e sociais positivos, sem o propósito de dominação pessoal. Não deve confiar somente nas regras, procedimentos e técnicas, mas também numa dimensão de liderança. Deve exibir confiança, falar com convicção e não se intimidar com situações difíceis, olhando os alunos nos olhos, mas colocando-se ao mesmo nível que eles (Arends, 1995).

Percebe-se então que, para criar um clima positivo de ensino-aprendizagem na sala de aula, o professor deve estabelecer o mínimo de regras e procedimentos, ensinando-as cuidadosamente e tornando-as rotineiras. Deve explicar as razões para a existência de regras e os procedimentos com equilíbrio, dedicando nas primeiras semanas de aulas o ensino dessas regras e procedimentos, com revisões periódicas quando necessário. Estar atento e intervir rapidamente sobrepondo-se aos problema e acontecimentos que decorram em simultâneo (Arends, 1995). No entanto, mesmo com os procedimentos e normas propostas por Arends, colocam-se as questões: como se chega ao aluno? Como os “conquistamos” em ambientes tão difíceis, como são muitas das salas de aula? Que palavras aplicamos e quando aplicamos de forma assertiva? Porque o dar aulas não se trata unicamente de fazer uma boa planificação. Há um lado humano que é muito importante o professor ter, tendo-se consciência que é através da comunicação que o professor pode relacionar-se com a turma, com o aluno. É com o comunicar que o professor ensina, mas também se expõe como homem e como cidadão. É comunicando através de competências, que o professor pode ser uma referência positiva e construtora na educação de um aluno. No entanto, o professor chega à escola, à sala de aula e encontra um ambiente adverso, problemas sociais que atingem a escola, o aluno e suas aprendizagens, e consequentemente, o professor. Como comunicar dentro desta indisciplina? Primeiro, o que é isso de indisciplina? Não é só quando surge a violência verbal e física, quando há desobediência, má educação, mas também quando há situações de “conversa entre alunos quando o silêncio é desejável, alunos que não trabalham nos problemas propostos pelo professor para serem feitos no lugar, alunos que saem dos seus lugares em alturas inadequadas” (Arends, 1995, p. 192). Situações que impedem a prática de uma aula planeada, o processo de ensino-aprendizagem. Para prevenir estas situações, é necessário então trabalhar as diferentes competências comunicacionais, que serão identificadas e estudadas de seguida, assim como, as estratégias interventivas para a sua prática.

2.3.2. Comunicação

Face à indisciplina, deve o professor ter em conta a forma como comunica com o aluno indisciplinado, o modo como se relaciona ou como o adverte. Essa chamada de atenção pode ser determinante para o aluno motivar-se pela aula ou o contrário, desmotivar-se pela disciplina, e até mesmo pela escola. O professor deve conquistar o aluno, mesmo quando é ofendido, incompreendido. Porque é o professor que pode determinar uma aprendizagem ao aluno, e com isso, um saber que lhe irá abrir portas no futuro. E pode ser com o meio da comunicação, que se chega a um fim, que é conquistar um aluno para o ensino, para a escola, para a sua formação na vida futura.

2.3.2.1. O Modelo Comunicacional Eclético

O modelo que se propõe destina-se a uma comunicação mais direccionada para os casos de indisciplina escolar. Feliciano Veiga (Veiga, 2007) apresenta para este modelo diferentes categorias comunicacionais: a avaliativa, a de orientação, a interpretativa, a tranquilizadora, a exploratória e a empática. Para além destas categorias, existem neste modelo as competências comunicacionais. Para as aplicar com sucesso o professor deve usar uma comunicação apropriada para as situações com que se depara, deve igualmente autocontrolar-se e permitir que seja o aluno um centro importante na comunicação. Dentro destas categorias existem modos diferentes de verbalização, funcionando como obstáculos ou como competências relacionais. Caracterizando as categorias, ordenamos a que mais se centra no professor até à que mais se centra no aluno (Veiga, 2007).

2.3.2.2. Categorias

Avaliativa: é uma categoria autoritária sobre o aluno pois o professor tem como objectivo criticá-lo de modo a desaprová-lo e até mesmo, castigá-lo. O professor contraria a atitude do aluno através de uma imposição, para perceber que está a ir contra as normas. No entanto, o que acontece é que, em vez de se corrigir a atitude, ela intensifica-se, pois o aluno indisciplinado sente-se ridicularizado e envergonhado, criando um mal-estar típico na adolescência, e com isso, uma redução de qualquer empatia com o professor e/ou com a disciplina leccionada.

Orientação: tem como finalidade modificar o comportamento do aluno através da manipulação, havendo dois tipos de orientação. Uma que ordena, que propõe soluções. Outra em que o professor opina ou informa. Ao dar uma ordem, um conselho, uma

proposta resolutive ou uma opinião, o professor pretende que o aluno percepcione essa orientação como conveniente para o momento e que o pode ajudar. Se o aluno sente uma pressão ou uma autoridade através das ordens que o professor lhe dá, pode criar uma atitude contrária à intenção do professor. Daí aconselhar-se uma orientação através da opinião, da informação, do conselho, de modo a cativar o interesse do aluno através do sentimento de que ele tem o direito a um saber, a uma aprendizagem.

Interpretativa: nesta categoria o professor analisa as atitudes do aluno com o objectivo deste ganhar consciência da sua atitude e assim modificá-la. O que acontece é certos alunos serem indisciplinados sem ter consciência das atitudes. Se o professor conseguir perceber qual o intuito do aluno pode ser que modifique a má conduta e suas repercussões, através de um consciencializar dessa mesma atitude. No entanto, este gesto tem riscos, podendo levar a um prolongamento da indisciplina quando o aluno não se reconhece no que o professor lhe diz, aconselhando-se uma comunicação a sós com o mesmo, de modo a que ele não se sinta acusado. O impacto desta categoria sobre o aluno pode dividir-se em dois efeitos, dependendo se a interpretação do professor for relacionada com o passado do aluno ou se centrar na interpretação do comportamento do aluno no presente. O primeiro caso pode criar sentimento de culpabilidade, de ofensa, o segundo, o aluno reconhece-se, corrigindo a má conduta

Tranquilizadora: esta categoria divide-se em duas já que pelo que se verbaliza através do elogio, pode haver dois impactos distintos no aluno. Um elogio dirigido à pessoa (aluno) é diferente do que é dirigido à tarefa que executou. O elogio dirigido ao trabalho é mais aconselhável pois motiva o aluno para a realização das tarefas propostas, não incidindo tanto na pessoa. O que acontece no elogio pessoal é que é simplista e pode criar uma maior dependência psicológica do aluno em relação ao professor.

Exploratória: é estratégia do professor colocar questões aos alunos como meio de interagir com a turma. No entanto é preciso ter precauções com o tipo de pergunta e a quem se dirige, pois pode criar-se empatias ou apatias sobre o aluno visado. Nesta categoria exploratória, as perguntas inoportunas para um determinado aluno com carácter agressivo, devem ser evitadas. Já as questões oportunas são aquelas que o aluno muitas das vezes está à espera, desejando uma comunicação com o professor. É melhor questionar de forma equilibrada um aluno que sabe a resposta, dando-lhe autoconfiança,

do que embaraçar aquele que por não estar atento, é questionado como medida disciplinar, sabendo-se de princípio que não vai responder.

Empática: a categoria empática centra-se totalmente no aluno, sendo o professor, um meio ou um veículo, proporcionando confiança na relação aluno -professor. Deve o professor ser como um espelho que reflecte os pensamentos e sentimentos do aluno, deixando os seus de parte. Aqui, o professor deixa-se ser manipulado pelo aluno, não concordando nem discordando, somente reflectindo o estado do aluno através de uma repetição do que este disse, de um resumo, de uma clarificação, ou mesmo deduzindo o que o aluno quer comunicar, objectivando com clareza.

2.3.2.3. Efeitos das categorias comunicacionais na indisciplina

O impacto das diferentes categorias comunicacionais depende de um determinado tipo de comunicação. Esta comunicação deve visar a construção de um ambiente mais favorável ao ensino-aprendizagem. E que tipo de comunicação os professores devem proporcionar na sala de aula? Devem proporcionar um ambiente onde mostram compreensão, ouvindo com interesse os alunos, para depois descreverem as etapas das actividades propostas, desenvolvendo um clima cooperativo e não competitivo. Este clima de sala de aula, dá mais importância aos sentimentos que às regras, às situações que às personalidades dos alunos, isto é, mais importância à comunicação do que a qualquer julgamento sobre o aluno (Veiga, 2007). Por isso, não deve o professor aplicar categorias que fomentam a competição, o conflito, onde a comunicação está regida por técnicas. E o que é uma comunicação técnica? É aquela em que o professor bipolariza as situações vendo o bem e o mal, o adequado e o impróprio, é aquele que obriga, aconselha, encaminha, classifica, julga e critica. É uma comunicação com um só sentido (professor – aluno), uma comunicação autoritária (Veiga, 2007). Já as categorias comunicacionais que visam a cooperação e a resolução minimizam a indisciplina na escola, favorecendo deste modo, o ensino e a aprendizagem. Neste processo o professor descentraliza-se, passando a estar num mesmo plano que o aluno. Desta forma o aluno não se sente inferior e o professor tem uma perspectiva mais abrangente dos alunos, criando uma relação mais humana. Minimiza-se os comportamentos indisciplinados, possibilitando um clima de sala de aula onde existe o diálogo e a partilha de diferentes opiniões, um sentido de unidade na turma, um aumento da auto-estima, e deste modo, uma motivação para a realização das tarefas escolares.

2.3.3. Intervenção pela Comunicação

Torna-se importante conhecer-se as competências comunicacionais, já que através delas há um impacto que propicia as relações de confiança entre professor e aluno. Assim, chama-se a atenção às competências de comunicação como prioritárias para se reduzir o risco de indisciplina na sala de aula. Previamente, deve o professor desenvolver as competências adequando-as aos contextos de escolas, para que em sala de aula, os alunos aprendam de forma construtiva, respeitando os outros, o professor, a escola. As competências que se propõem têm como referência Díaz-Aguado e Veiga. Deste modo, a primeira autora tem uma atenção especial sobre os comportamentos e procedimentos dos alunos na sala de aula, devendo o professor observar as atenções que os alunos têm sobre os outros, tendo em conta o que dizem para melhor os compreendermos; ter consciência da participação dos outros; partilhar opiniões e sentimentos; facilitar a comunicação através de interrogações; informar de modo estruturado para melhor ser compreendido; perceber as relações entre diferentes partes, entre diferentes argumentações; adquirir os argumentos dos outros no seu próprio argumento (Díaz-Aguado, 2000). Estas competências, para funcionarem, têm de ser aplicadas, começando pelas três primeiras e só depois, devido à sua complexidade, trabalhar com as restantes quatro. Já Veiga dá uma maior atenção à relação aluno-professor. Assim, deve ter como estratégia: a escuta activa, em que o professor mostra estar a ouvir o aluno (olhar directamente, afirmar com a cabeça); a auto-revelação, partilhando uma experiência sem que esta esteja imposta sobre o outro; a autenticidade, em que há uma expressão sentimental que é revelada mas que não abrange o outro; o feedback, como simplesmente o revelar de forma objectiva e factual o comportamento do aluno; por fim, temos a confrontação, em que é necessário haver previamente uma boa relação entre professor e o aluno, já que se abre uma situação em que o professor confronta o aluno por uma falha deste (Veiga, 2007). Chama-se ainda a atenção para a estratégia na planta da sala de aula, de colocar-se os alunos em círculo ou em U. Estas competências visam o funcionamento das competências básicas de comunicação; a distribuição de protagonismo entre todos; o estimular empatia entre colegas através do reconhecimento de problemas comuns; universalizar as ideias e acontecimentos, visando uma compreensão dos problemas. Aconselha-se ainda a reflexão como prática para perceber as semelhanças e diferenças de ideias e atitudes (Díaz-Aguado, 2000).

2.3.4. Síntese Conclusiva

Se em Arends é visível um discurso que põe o professor no centro da comunicação, tendo em conta o interiorizar de metodologias, regras e procedimentos, já com Veiga é notoriamente o aluno, o centro, partindo as acções do professor, das suas atitudes. Assim, há uma gestão comunicativa tendo em conta os procedimentos do professor na sala de aula, que têm origem no aluno - perspectiva diferente da escola tradicional. Em vez de se “prender” para controlar, dá-se espaço com o objectivo de incutir, ensinar (categoria empática). Também Díaz-Aguado parte do aluno, privilegiando a comunicação como meio de redução da indisciplina, mas principalmente para a criação de um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem, em que o professor mantém um olhar atento sobre a sala de aula, e com hábitos de reflexão que visam a melhoria e desenvolvimento da sua prática profissional. Percebe-se assim a necessidade do professor de hoje, conhecer, estudar e aplicar, modelos comunicacionais tendo em conta a educação e seus diversificados contextos.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o método desenvolvido para o projecto realizado tendo em vista o estudo de caso em que se baseia este Relatório Final. Assim, parte-se primeiro da caracterização da escola onde se efectuou (EB2/3 José Cardoso Pires), auxiliando com o Projecto Educativo, e afunilando para a turma com o seu Plano Curricular. Apresenta-se a disciplina (Pintura e Escultura) onde se desenvolve o projecto “À descoberta das nossas raízes”, visando um grupo de alunos de contextos culturais diversificados, utilizando a arte como estratégia educativa e privilegiando um modelo comunicacional eclético. Deste modo, tem-se em conta os critérios de avaliação e planificações. Na alínea seguinte, apresenta-se os procedimentos e os sentidos tomados no desenvolvimento das diferentes etapas do projecto (metodologia projectual), justificando assim a sua planificação, os planos de aula, powerpoints, fichas formativas, questionários e avaliação no projecto. Por fim, na última alínea, tem-se em conta a análise dos dados obtidos a partir do material efectuado na alínea anterior. Parte dos materiais apresentados neste capítulo, são remetidos para anexo.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

3.1.1. Caracterização do Agrupamento

3.1.1.1. Identificação

O Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires é um conjunto escolar recente, com a abertura lectiva no ano de 1997. É uma escola pública que depende do Ministério da Educação e que engloba Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclo. Situada no concelho da Amadora, mais precisamente na Freguesia de S. Brás, que se caracteriza por ter uma população urbana. O concelho apresenta uma das maiores densidades populacionais do país, tendo um problema habitacional e de infra-estruturas que se reflecte na existência de bairros clandestinos e sociais. Os seus habitantes têm níveis de escolaridade muito diversos, assim como as suas profissões. A caracterização das escolas do Agrupamento é muito heterogénea, já que abrange meios socioeconómicos e culturais muito diferentes. Se há escolas cujos Encarregados de Educação e alunos pertencem maioritariamente a uma classe média, já noutras, vivem num contexto social problemático, com rendimentos económicos muito reduzidos.

3.1.1.2. Escola TEIP II

A escola do ensino básico do 1º Ciclo e Jardim de Infância do Casal da Mira, está implantada num bairro social, que foi construído para realojar populações que viviam em “bairros de lata” do concelho (Estrela de África, 6 de Maio, Azinhaga dos Besouros, etc.). Sendo uma escola recente (abriu no ano lectivo 2004/05), apresentou problemas que inibiam o projecto educativo, razão que levou à candidatura ao segundo programa de TEIP. Este projecto tem como plano de acção criar uma metodologia e estratégias de intervenção dos problemas apresentados: carências afectivas, alimentares e cuidados primários de saúde; português como língua não materna; insegurança e a violência nos pátios da escola; afastamento das famílias em relação à escola. Já os objectivos determinados neste projecto são: melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos, traduzida no sucesso escolar; intensificar as relações Escola-Família-Meio, atribuindo à escola um papel veículo de promoção cívica.

3.1.1.3. A Escola

A Escola EB 2/3 José Cardoso Pires, no qual se foca este relatório, caracteriza-se pelas diferentes habilitações académicas dos Encarregados de Educação dos seus alunos, assim como pelas diferentes origens dos mesmos, sendo na grande maioria portugueses. Existem também em grande número, Encarregados de Educação naturais de Países de Língua Oficial Portuguesa (PLOP), centrando-se nos países africanos (Angola, Cabo-Verde, S. Tomé, Moçambique, Guiné-Bissau), e também, mas em número reduzido, de países do Leste e Europa Central (Rússia, Ucrânia, Roménia, etc.) e do Brasil. A classe socioeconómica destes Encarregados de Educação é maioritariamente a média.

3.1.1.4. Alunos/Caracterização

O grupo de alunos é muito heterogéneo devido aos diferentes contextos escolares do 1º ciclo - como já aqui foi mencionado. Apresenta-se de seguida a percentagem dos alunos que estão sinalizados nos serviços escolares que a escola oferece: Subsídio Escolar (SASE) - 25%; Português Língua Não Materna (PLNM) - 22%; Necessidades Educativas Especiais (NEE) - 13%; Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) - 44%.

3.1.2. Caracterização da turma

Este projecto foi desenvolvido numa turma semelhante às existentes que pertencem a esta escola. É heterogénea no que respeita às classes sociais, económicas, culturais e origens. Tendo em conta as suas origens, na sua maioria têm a nacionalidade portuguesa, havendo também alunos provenientes de países PLOP (Guiné, Cabo Verde, Brasil). No entanto, há alunos que apesar de já terem nascido em Portugal, tendo por isso a nacionalidade portuguesa, os seus pais são oriundos de países africanos, tendo uma cultura diferente dos seus colegas de pais portugueses. Salienta-se ainda, que destes alunos com nacionalidade portuguesa mas com pais africanos, dois deles, já viveram em Espanha, tendo frequentado a escola pública desse país. Há ainda um aluno proveniente dos Estados Unidos da América. No geral, os pais destes alunos têm um nível de escolaridade baixo, no entanto encontra-se na turma casos (2), em que o Encarregado de Educação tem um nível superior de escolaridade. É constituída por 28 discentes, sem nenhum caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Há 3 alunos com retenções escolares, sendo dois deles do ano transacto. Sobre o aproveitamento, é

satisfatório, havendo alunos com níveis elevados de conhecimento, mas contrastando com alunos de níveis inferiores – há mesmo uma aluna cabo-verdiana, que chegou recentemente a Portugal, apresentando muitas dificuldades nas aprendizagens. Têm a idade correspondente ao nível escolar, com a exceção de 6 alunos com idade superior. Grande maioria gosta de frequentar a escola e de adquirir conhecimentos, desejando continuar a estudar depois do 9º ano. As proveniências sobre o Concelho, ao contrário de outras turmas da escola, os alunos provêm de diferentes freguesias da Amadora, e até de diferentes Concelhos. Sobre os conhecimentos na área de Educação Visual, percebe-se que é satisfatório, mas pouco explorado no que concerne à expressão livre.

3.2. A DISCIPLINA DE PINTURA E ESCULTURA

3.2.1. Disciplina (Pintura e Escultura)

Tendo em consideração os recursos humanos e materiais, a escola criou a oferta da disciplina artística Pintura e Escultura, dada ao 7º e 8º ano. É leccionada por três professores do grupo 600. Destes professores, 2 são formados em Belas-Artes em Lisboa e fizeram a profissionalização em serviço, sendo efectivos na escola.

3.2.1.1. Planificação da disciplina

A planificação da disciplina (anexo A), é comum aos professores que a leccionam, que depois especificam os conteúdos e situações de aprendizagem, escolhendo os materiais e temas a desenvolver, na planificação para cada turma (em anexo B), e que é entregue aos Directores de Turma para o respectivo Plano Curricular de Turma.

3.2.1.2. Escolha e fundamentação

A escolha desta disciplina para a realização deste projecto justifica-se em ser uma oferta opcional artística da escola e com isso, ter um programa que se adapta ao projecto a desenvolver. Deste modo, trabalha-se as competências específicas na área da Educação Visual, retiradas do Currículo Nacional, seleccionando-se alguns pontos de cada uma das três dimensões e que melhor identifiquem o projecto realizado. Tem-se em conta a dimensão Fruição – Contemplação, com o “reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano”; “conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico”; “identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional” e “reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o cultural”. Na dimensão Produção - Criação, destaca-se “utilizar diferentes meios expressivos de representação”; “realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual”; “interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação”. Por fim, na Reflexão - Interpretação, deve-se “reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar

novos saberes”; “desenvolver sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais” e “conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais”. Assim, percebe-se que destas dimensões, são visíveis as evidências presentes no projecto, onde se destaca a importância na formação do aluno como indivíduo ligado ao mundo, tendo em conta a contextualização histórica, seus termos, suas formas expressivas e de comunicação. Através do tema do projecto, implica-se os alunos conhecerem parte do seu património, seja regional, seja a nível internacional, tendo em conta as diferentes culturas artísticas nacionais e internacionais. Também implica-se a criatividade como elemento motivador para o desenvolvimento de saberes e de empenho na realização das tarefas. Os alunos desenvolvem as competências essenciais nos domínios da comunicação visual e dos elementos da forma.

3.2.2. Critérios de avaliação na disciplina

Nos critérios de avaliação tem-se em conta o Plano Curricular da Escola. Assim, a dimensão Cognitiva (65%), nas Capacidades e Aptidões: adquire conceitos nas áreas da Pintura e da Escultura; aplica adequadamente vocabulário específico; descodifica diferentes linguagens e códigos de artes; identifica técnicas e instrumentos e é capaz de os aplicar com correcção e oportunidade; aplica os conhecimentos em novas situações. Já nos Conhecimentos: valoriza a expressão espontânea; procura soluções originais diversificadas e alternativas para os problemas; selecciona a informação em função do problema; escolhe técnicas e instrumentos adequados, com intenção expressiva; participa em momentos de improvisação no processo de criação artística. Na dimensão Pessoal e Social, temos as Atitudes e Valores com 35%: ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade; ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros; ter em conta a opinião dos outros quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem e evolução comum; desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas; cumprir normas de trabalho, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho.

3.3. PROCEDIMENTOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.3.1. Metodologia

Um dos pontos propostos neste projecto é o enriquecimento dos alunos sobre o que os rodeia (contexto), mas também sobre eles mesmos (raízes, origens, identidade), sendo a arte o veículo para esse conhecimento. Assim, escolhe-se o tema “À descoberta das nossas raízes”, visando esse saber sobre as origens dos alunos. Proporciona-se deste modo, conhecimentos que ajudem a estruturar o aluno como pessoa individual, mas tendo em conta o contexto. Isto porque cada aluno tem uma experiência própria, uma perspectiva sua, à qual se tenta enriquecer com as diferentes perspectivas partilhadas, com os diferentes saberes ensinados (Júnior, 2001; Leontiev, 2000; Santos, 2008). Deste modo, faculta-se ao aluno, um espaço onde tenha a liberdade na afirmação da sua identidade, partilhando as diversidades com os seus colegas, criando diálogos entre as culturas presentes no espaço de sala de aula, e como tema do projecto (Cao, 2005; Díaz-Aguado, 2000), que tem como meio, a expressão plástica (pintura). Por isso o desenho torna-se numa base importante para a selecção e questionamento das imagens. É a partir dele que os alunos experimentam, representam as diferentes imagens com que trabalham. Estas imagens, que são investigadas fora do horário da disciplina (em casa, na biblioteca, pela internet), tornam-se nos modelos com que os alunos exploram a prática do desenho.

No desenvolvimento do projecto aplica-se a Metodologia Projectual¹¹ com o objectivo de o estruturar através das diferentes etapas (situação; enunciado; investigação/projecto; realização; avaliação). Deste modo, ganha um sentido funcional tendo em vista a realização do objectivo final, o painel de azulejo. Este sentido funcional, ou “sentido de design”¹² (Leite, 1992), proporciona aos alunos a escolha pelas suas preferências, em detrimento das escolhas do professor, dando maior motivação ao grupo de trabalho. O professor, de forma discreta mas orientadora, dá linhas de referência no que concerne à

¹¹ “O método projectual não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, ditada pela experiência. (...) A série de operações do método projectual é feita de valores objectivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projectista criativo.” (Munari, 1981, pp.20-21).

¹² “...entendido como projecto, com uma rede de actividades significativas pluridisciplinares (...) que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento objectivo criador” (Leite, 1992, p.91).

gramática visual, aos temas do projecto, à composição, às técnicas de desenho e pintura. Mas este sentido, não é unicamente funcional, também é “plástico”, dando maior ênfase ao trabalho criativo, à experimentação e só depois ao lado técnico do desenho e da pintura (Leite, 1992). Isto, porque as etapas do método projectual “não bloqueiam a personalidade do projectista mas, pelo contrário, estimulam-no a descobrir coisas que, eventualmente, poderão a ser úteis também aos outros.” (Munari, 1981, p.22).

3.3.2. Planificação do projecto: “à procura das nossas raízes”

Assim, realizou-se uma planificação para o projecto, tendo como matriz, a planificação da disciplina – já aqui apresentada (anexo A). A partir desta, adaptou-se a planificação tendo em conta o projecto, que está em anexo (C).

3.3.3. Planos de Aula

Perante a necessidade de criar um modelo para a realização dos planos de aula, criou-se o presente em anexo D. O plano de aula, é um dos pontos de referência para o professor organizar as suas aulas, tendo em conta o sumário, os materiais necessários (professor e alunos), e os objectivos propostos. Os planos realizados nas 15 sessões estão presentes em anexo E. A sua leitura, permite um acompanhamento do desencadear das sessões, relatando os acontecimentos, os temas abordados, os powerpoints apresentados.

3.3.4. Fichas formativas

Apresentam-se três fichas formativas, tendo sido a primeira realizada na exposição do projecto, e assim auxiliar os alunos nos objectivos propostos para a sua realização (2ª sessão). As outras fichas realizam-se a partir das necessidades que surgem ao longo do projecto, através das reflexões e dos questionários - que serão ainda apresentados neste capítulo. Assim, a segunda ficha (10ª sessão) tem como objectivo a definição de obra de arte, sendo acompanhada por uma apresentação em powerpoint. A terceira ficha, serve como complemento à apresentação do powerpoint com o tema dos azulejos, sua história e aplicações. Remete-se as fichas para o anexo (anexo F).

3.3.5. Questionários

Tal como nos planos de aula e nas fichas formativas, remete-se os questionários para anexo correspondente (anexo G). Se as fichas surgem a partir de necessidades das quais se tem consciência pela prática educativa, o mesmo acontece com os questionários. Assim, o professor ao questionar-se que impacto é que as suas aprendizagens têm nos alunos, realiza os questionários aos seus alunos, mas também para tomar opções, escolher materiais, estratégias para as aulas.

3.3.6. PowerPoints

Sobre os powerpoints apresentados em aula, realizam-se tendo em conta os conteúdos propostos pela disciplina e projecto implícito, mas também tendo em conta um conjunto de estratégias que o professor aplica através das tecnologias, visando o motivar dos alunos para a disciplina e para o projecto em si. Assim, há uma atenção no que concerne à escolha das imagens apresentadas relacionando-as com os temas desenvolvidos. Remete-se de igual forma os powerpoints, para anexo (H).

3.3.7. Avaliação no projecto

3.3.7.1. A avaliação

A avaliação é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, já que se torna num conjunto organizado de instrumentos que visam dar o impacto das aprendizagens dos alunos (Roldão, 2003b). Com isto, não se pode interpretar a avaliação como uma simples média redutora na classificação final. Deve-se ter em conta uma avaliação diagnóstica, uma formativa/contínua e uma sumativa/final. Se com a avaliação diagnóstica sinaliza-se os conhecimentos dos alunos no início do processo educativo, para assim sabê-lo projectar, já com a formativa, tem-se em conta o desenvolvimento desse mesmo processo, percebendo qual o impacto das aprendizagens nos alunos. É o modo do professor ter consciência do seu processo de ensino e tomar novas decisões, se necessário, sobre as estratégias e materiais. A avaliação sumativa, realiza-se no fim do processo (projecto, conteúdo, capítulo, período, semestre), tendo-se um balanço sobre as aprendizagens que o(s) aluno(s) adquiriram (Roldão, 2003b).

Se olharmos para a história do ensino, percebe-se que os testes eram encarados como o único elemento de avaliação. Com o evoluir dos estudos e práticas educacionais, há a necessidade de acrescentar mais objectos de avaliação sobre a aprendizagem. Isto porque começa-se a ter em conta do impacto negativo que avaliações têm sobre o aluno, e até mesmo sobre os pais (Arends, 1995). Assim, toma-se a avaliação como um conjunto de elementos, tendo em conta o desenvolvimento do processo de aprendizagem, relacionando-o com o contexto do aluno (social, cultural, familiar). O teste deixa de ser o elemento essencial, para ser mais um elemento entre outros (Roldão, 2003b). O próprio aluno também passa a ter um parecer (auto-avaliação), assim como os pais/encarregados de educação também têm voz em alguns casos. Outro aspecto de transição sobre os modos como se realiza a avaliação, é a mudança dos objectivos das aprendizagens, que deixam de ser conteúdos, para serem competências. Avalia-se os conteúdos para se verificarem as competências desenvolvidas pelos alunos (Roldão, 2003b).

3.3.7.2. Métodos Alternativos

Apesar do desenvolvimento dos processos de avaliação, continuam alguns a “falhar”, sendo necessário criar alternativas. Essas alternativas podem passar pela avaliação de portefólios, de trabalho cooperativo (Arends, 1995). Deste modo, criam-se métodos avaliativos que se adaptam aos contextos escolares, de turmas e alunos, tendo em conta o adquirir de competências. Ao realizar-se uma “avaliação de desempenho” (Arends, 1995), o conhecimento activo sobrepõem-se ao declarativo. Este método é visível nas disciplinas de Artes Visuais, de Educação Física, nas experiências práticas das Ciências, na realização de composições em Português, etc. Outro exemplo é a “avaliação autêntica” (Arends, 1995), onde se avalia em contexto da vida real, fora da escola, aplicando os mesmos conhecimentos. Os alunos são avaliados na realização de uma actuação, de uma exibição. Nas artes visuais, pode-se avaliar diários-gráficos, uma exposição, na Educação Musical, uma audição, por exemplo.

3.3.7.3. No projecto

Assim, com o projecto em questão tem-se em conta uma avaliação holística, isto é, como um todo, visando o processo e o produto final, e não avaliando as tarefas relacionadas com o desempenho individual, com o aproveitamento de cada aluno (Arends, 1995). Sendo o objectivo a realização do painel em grupo, através da

planificação e pintura de forma cooperativa, justifica-se a escolha para esta metodologia de avaliação. No entanto, há critérios individuais na atribuição dos níveis classificatórios, isto porque o professor tem em conta as Atitudes e Valores de forma analítica. Esta avaliação analítica, diferencia as notas de qualitativa para quantitativamente na avaliação final, até porque o próprio currículo educativo da Escola e do Ministério, implica uma classificação individual do aluno, sendo os níveis dados, de 1 a 5. Assim, apesar de se ter em conta uma avaliação holística, como um projecto colectivo no Aproveitamento, também se realiza uma avaliação a partir da dimensão analítica, sobre as Atitudes e Valores. Se há um trabalho positivo na construção de um objectivo colectivo em que todos participam na concretização do painel de azulejos, nem todos o fazem do mesmo modo, com o mesmo empenho na investigação, nos materiais solicitados e na realização da actividade proposta.

Ainda sobre o projecto e a avaliação dos alunos tendo em conta o seu aproveitamento, percebe-se que a aplicação de questionários, é uma referência para o impacto que o ensino ministrado pelo professor, está a ter nos alunos. Isto porque, através das respostas dos alunos, o professor percebe se estes estão adquirir as competências necessárias, já que as questões colocadas interrogam o saber da matéria leccionada. No capítulo final (4. Considerações finais), irá ter-se em conta os saberes adquiridos dos alunos, através dos questionários.

3.4. ANÁLISES DE DADOS

Sobre as reflexões das aulas, estas foram realizadas em momentos posteriores às sessões, de modo a ter ainda presente na memória, os momentos e procedimentos do que aconteceu. Assim, na própria ficha que se produziu para o plano de aula, também se criou um espaço para a reflexão da mesma, estando ligado o plano da aula com a sua reflexão. O mesmo aconteceu com as reflexões sobre os três questionários. A partir da sua leitura, apresenta-se aqui as respostas dadas pelos alunos, assim como uma análise que se realizou posteriormente sobre essas mesmas respostas que os discentes deram. Deste modo, toma-se consciência dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, percebendo que desenvolvimentos estão a dar ao processo de ensino-aprendizagem. No capítulo seguinte (4.), irá tomar-se de novo esta análise e reflexão a partir dos questionários, como modo de avaliação. Voltando às reflexões retiradas dos planos de aula, foram então realizadas 15, tendo sido acrescentada mais uma do que se tinha projectado, já que houve a necessidade de prolongar mais uma sessão. Esta opção está justificada nas próprias reflexões (sessão 14 e 15).

Esta metodologia aplicando análises e reflexões, permite um acompanhar atento sobre as aulas, tendo em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como os materiais e estratégias para as conceber. É através das reflexões que “nasce” a necessidade da realização de questionários e fichas informativas. Assim como a análise e reflexões dos questionários, servem do mesmo modo para auxiliar a prática educativa, tendo em conta a escolha das melhores estratégias de ensino, e seu impacto sobre o aluno. Mais uma vez, percebe-se que a prática-reflexiva na área da docência, torna o professor mais atento e activo no processo educativo.

3.4.1. Reflexão dos planos de aula

As reflexões realizadas no final de cada aula, estão presentes em anexo (I).

3.4.2. Análise dos questionários

3.4.2.1. Análise ao questionário 1

Objectivos do questionário: Perceber que impacto tem o ensino que se está a exercer, nos alunos, que conhecimentos adquiriram, que facilidades e dificuldades apresentam, quais os melhores meios comunicacionais, etc. Sujeitos questionados: 7^ª4^a.

Respostas à primeira questão: **Como defines obra de arte?**

“É tudo; desperta sentimentos”; “é a arte que marcou uma geração”; “expressão de sentimento, mensagens, histórias numa pintura, escultura... não tem de ser “bonito” mas que defina uma ideia, estado de espírito”; “é pintura com significado”; “é o que um pessoa faz livremente ou com rigor”; “um projecto efectuado por alguém que pode ser um desenho, uma pintura, etc.”; “representação da realidade ou do abstracto, é forma de nos expressarmos”; “a obra de arte inclui pintura, escultura, arquitectura, todas as formas de representar algo”; “é um desenho qualquer, pode ser livre ou outro tipo (paisagem)”; “é a obra realizada por um artista, que pode ser realista ou não, e que pode ser uma pintura, escultura, música”; “é algo exposto por um artista, derivando ou não da sua imaginação, e que pode ser um quadro, escultura, livros, música”.

Respostas à segunda questão: **A obra de arte tem função? Qual (ais)?**

“A obra de arte não tem função específica; pode servir para entreter; cada um interpreta”; “sim, representa sentimentos e emoções, caracteriza um país e enriquece a cultura de alguém”; “sim, dar a conhecer a realidade, a abundância das coisas”; “sim, representar momentos históricos, representar algo, um lugar”; “tem de ser uma ideia, um pensamento”; “representar um objecto, um animal e que são apreciados por quem quer, sem obrigações”; “podem ser observadas ou exploradas por alguém”; “expressar sentimentos, pessoas, abstracto, a realidade”; “sim, desenvolver o gosto pela arte e saber caracterizar uma obra de arte”; “é representar uma certa coisa (paisagem, carros) e dar a conhecer as pessoas”; “representar algo concreto ou não”; “dar a conhecer os artista, para além da função representante, abstracto ou não”.

Respostas à terceira questão: **O que tens aprendido com as obras de arte que o teu professor expõe nas aulas desta disciplina (Pintura e Escultura)?**

“Técnicas de pintura, materiais, suportes”; “história sobre artistas, cultura geral”; “que há várias formas de obras de arte e que não são fáceis de realizar como parece”; “vários estilos de pintura e de representá-las”; “tenho aprendido que arte não é só aquilo que acho bonito”; “cada quadro significa algo; as coisas não são como elas são, podemos variar um pouco”; “representa diversas coisas”; “se pode representar de modos diferentes e utilizar várias formas e técnicas”; “que existem vários tipos de obra de arte e várias técnicas (óleo, pastel seco) ”; “técnicas diversas, que não têm de ser algo concreto”; “não tem regras, é apenas imaginação”.

Respostas à quarta questão: **Dá exemplos de artistas e de obras de arte que o professor tenha apresentado nestas aulas de Pintura e Escultura.**

Graça Morais: 10; Freud: 1; Malangatana: 1; Leonardo da Vinci: 4; Picasso: 3; Van Gogh: 5; Miró: 1; Monalisa: 3 (uma delas associada ao Picasso); “descoberta de um Fiat 500”

3.4.2.2. Análise ao questionário 2

Objectivos do questionário: perceber o impacto dos temas desenvolvidos no projecto sobre os alunos e sua ligação com a disciplina; perceber o grau de envolvimento dos alunos no projecto. Sujeitos questionados: 7^ª4^a.

Respostas à primeira questão: **tendo em conta os temas dados e trabalhados nas aulas de Pintura e Escultura, define raízes, identidade e origens.**

Raízes: “as raízes de uma pessoa, africana, brasileira, etc.”; “ligada aos antepassados, a quem somos, a nossa identidade”; “ de onde viemos, o tipo de cultura”; “ os nossos antepassados”; “de onde os nossos pais são”; “onde nascemos”; “o que nos marcou no passado”; “da nossa família”; “ligações nossas e dos nossos parentes”; “a nossa cultura e o país de onde viemos”; “os costumes de onde viemos”.

Identidade: “quem somos”; “a nossa essência, o que nos faz únicos”; “como somos, os nossos traços”; “de que país somos”; “sobre nós”; “de onde somos, a nossa idade, o que fazemos...”; “quem nós somos”; “o que somos, a personalidade”; “as coisas que nos identificam”; “o que nos caracteriza”; “as características”.

Origem: “de onde somos”; “os nossos pais, avós...”; “de onde viemos, onde passámos”; “de onde viemos”; “a nossa nacionalidade”; “de onde viemos”; “de onde somos

originários”; “onde nascemos, de onde somos”; “onde viemos, nascemos”; “é a cultura da civilização a que pertencemos”; “é a minha origem cabo-verdiana”.

Respostas à segunda questão: **achas que estes temas abordados em aula são importantes para ti? Porquê?**

Sim, “como memória, relembra as origens”; “ajuda a perceber melhor as minhas origens”; “desperta curiosidade sobre a nossa cultura”; “porque há poucas disciplinas que abordam a arte e é uma aula mais livre”; “ficamos a saber coisas sobre outros países”; “permite aprofundar mais o passado e a cultura”; “vamos conhecendo mais de nós”; “relembra o nosso passado e ficamos a saber mais sobre arte”; “ficamos a saber mais sobre arte e conteúdos e os temas”; “ajuda-nos a crescer enquanto pessoa, descobrir quem somos, de onde viemos... consegui descobrir um pouco de quem sou”; “porque me ajudam a descobrir quem sou”; “aprendemos mais e pode dar jeito”; “faz-nos investigar com profundidade as nossas raízes”; “ajuda-me a reflectir sobre mim mesma”;

Respostas à terceira questão: **que ligação fazes entre os temas dados e a Arte?**

Vários alunos não responderam (3) ou responderam sem nexos (3); no entanto, houve respostas pertinentes: “contribui para a maturidade e crescimento”; “os temas fazem parte da arte, estão interligados”; “a ligação é que a arte é uma forma de expressão muito forte”; “é uma forma de descobrir e explorar quem somos e de onde viemos”; “ao fazer retratos posso identificar-me melhor, mostrando as minhas raízes, a minha personalidade, as minhas origens”; “os temas podem ser expressos com a arte”; “uma forma de expressar os temas sem ser por letras (palavras)”.

3.4.2.3. Análise ao questionário 3

Objectivos do questionário: perceber o impacto do projecto sobre os alunos; a avaliação que os alunos fazem sobre o projecto de pintura; a avaliação que os alunos fazem sobre o seu empenho, as suas aprendizagens (auto-avaliação); a perspectiva dos alunos sobre os métodos, os procedimentos do professor. Sujeitos questionados: 7^ª4^a.

Respostas à primeira questão: **O que aprendeste nesta disciplina?**

Aprendi “técnica mista, aguada, pintura em azulejo, retrato”; “muito sobre arte: pintura a guache, pintura mista, pintura sobre o azulejo e desenho”; “várias técnicas utilizadas

na pintura, aprendi como posso aplicá-las e a melhor forma de o fazer, e aprendi um pouco sobre os temas desenvolvidos”; “trabalhar sobre azulejo, pintar a aguada, a fazer esboços, a executar trabalhos e principalmente a trabalhar com os colegas”; “diferentes técnicas, materiais e superfícies de pintura, principalmente relativo à pintura a guache e sobre azulejo e diversos cuidados a ter, sem considerar o que aprendemos com a nossa própria pesquisa relativo aos temas”; “muita coisa... em termos técnicos como desenhar um rosto e pintar azulejos. Em termos mais pessoais, aprendi mais sobre mim mesma”; “principalmente sobre a formação dos azulejos, que também foi a parte mais divertida”; “fiquei a conhecer-me um pouco melhor a mim mesmo como aos meus colegas, a conhecer melhor a técnica de pintura sobre o azulejo, a técnica mista”; “algumas técnicas de pintura (azulejo e guache) ”; “aprendi a desenvolver as minhas ideias, técnicas do desenho e entre outros”; “que há vários tipos de pintura, desde guaches a pasteis, a lidar com pinturas e esboços”; “várias matérias (arte, pintura) ”; “a pintar azulejo, várias técnicas de pintura como são feitos os azulejos”.

Respostas à segunda questão: Como avalias os temas (origens, raízes, identidade) desenvolvidos neste projecto?

São temas “importantes e pertinentes para esta escola devido às diferentes culturas e nacionalidades”; “interessantes que nos ajudam a saber mais sobre nós (pensar) próprios”; “importante porque pode-se dizer que fizemos uma revisão sobre as nossas origens, raízes e identidade, aprendendo diferentes formas de as representarmos”; “é interessante saber as origens, raízes... dos alunos e alunas desta escola”; “foi possível sabermos diversas coisas sobre nós próprios a que não dávamos importância”; “gostei de desenvolvê-los e estudá-los na aula. Achei os ppts interessantes, apesar de às vezes preferir que nessas aulas tivéssemos mais prática em vez de teoria. Descobri mais sobre mim”; “pertinentes, mas a mais explorada talvez tenham sido a identidade. Procurámos saber mais quem somos e isso é importante”; “pertinentes para a nossa idade, nem muito infantil nem muito adulto”; “têm alguma importância nas nossas vidas”; “foram bons pois podemos aprender várias coisas que não sabíamos. Podemos saber mais quem realmente somos”; “incentiva-nos a descobrir as nossas raízes, aprofundar a nossa identidade e origens”; “vão ser muito para o resto da vida”; “são adequados à nossa idade, para assim conhecermos as nossas origens, raízes e identidade”.

Respostas à terceira questão: Que utilidade tem as aprendizagens adquiridas nestas aulas?

Tem a utilidade “de enriquecer o nosso conhecimento”; “vir a influenciar o meu futuro, em princípio pela positiva. No caso de querer seguir artes, são uma grande ajuda”; “porque quando for mais velha quero tirar um curso de artes, porque acho interessante os vários tipos de técnicas que se podem utilizar”; “porque podemos trabalhar o mesmo método sobre os azulejos em outras aulas/disciplinas e assim já sabemos”; “podemos preparamo-nos para outros desafios nos anos seguintes com estas aprendizagens, não só devido às informações dadas em aulas sobre a disciplina, mas também mais sobre nós próprios”; “como já referi, passei a descobrir mais sobre mim e sobre as minhas origens e identidade”; “um dia mais tarde poderíamos seguir uma profissão que exigisse ter um conhecimento da formação dos azulejos”; “para ficarmos a conhecer melhor e também aos nossos colegas”; “para em casa fazermos coisas diferentes e também para se mudarmos de escola, já irmos com alguma informação”; “parecendo que não, tudo que aprendemos vai nos seguir para vida toda”; “aprendi o estilo de alguns pintores e artistas, o que enriquece o meu conhecimento cultural. Também aprendi como se pinta um azulejo e graças a esta disciplina sei mais dos meus antepassados”; “é importante para o resto da nossa vida”; “conhecemos melhor as origens e raízes de cada um”.

Respostas à quarta questão: Como avalias o empenho e trabalho desenvolvido por ti (aluno) neste projecto?

Acho que foi “bom, mas penso que podia ter sido melhor, poderia ter estado mais concentrada e dedicada”; “médio, um bocadinho inclinado para baixo, porque houve algumas aulas em que fiz pouco e também falo muito nas aulas, sendo essas conversas distrações que não me ajudaram no meu empenho e desempenho na aula”; “muito participativa neste projecto, estive empenhada na pintura dos azulejos, porque até e das técnicas que mais gosto”; “trabalhei pouco. Porque a parte das colagens, organizar imagens e passá-las para os azulejos não me interessei muito. Gostei mais de trabalhar sobre azulejos (pintar) ”; “me esforcei bastante durante este projecto, tentando evoluir as minhas capacidades. Apesar de considerar o meu trabalho bom, admito que o realizei lentamente, chegando às vezes a não concluí-lo, talvez ao facto de tentar fazer sempre o melhor que consigo”; “mais ou menos, podia ter falado menos e participado um pouco mais, mas acho que foi bom, ou pelo menos satisfatório”; “bom, porque acho que

trabalhei bem os temas pretendidos e procurei empenhar-me e interessar-me pelos temas trabalhados”; “trabalhei bastante neste projecto, apesar de quase sempre estar a falar, esforcei-me bastante”; “diferente em cada aula. Há aulas que me empenho mais do que outros e depois há outras aulas que não me empenho”; “foi bom, pois tentei estar sempre a trabalhar, por vezes distraia-me mas trabalhava e sempre ajudava os meus colegas”; “acho que podia ter-me esforçado mais e ter um bocadinho mais de atenção”; “muito bom, porque participei em todas as matérias. Tive atenta nas aulas (quase) todas”; “tive algum empenho, mas podia ter mostrado mais”.

Respostas à quinta questão: Como avalias o trabalho do professor tendo em conta os temas (raízes, origens, identidade) e as técnicas ensinadas (pintura a guache, mista, sobre azulejo, desenho)?

O professor “fez um bom trabalho, ensinou-nos concretamente”; “Bom. Gostei dos temas que foram apresentados e das propostas de trabalho feitos em aula”; “fez um bom trabalho ao mostrar a pintura em azulejo e deixar-nos aplicá-la porque a maior parte dos alunos nunca tinha experimentado e acho que é um processo interessante”; “gostei das técnicas ensinadas embora não tenha gostado das colagens e esboços para os azulejos”; “acho que o tema foi bem apresentado, embora o procedimento de apresentação bastante parecido de aula para aula, e as técnicas foram ensinadas numa ordem que achei bastante boa, pois permitiu-nos evoluir gradualmente começando por matérias mais simples e ir aumentando de dificuldade, melhorando-as e acrescentando algumas novas”; “explica bem e os temas foram interessantes”; “procurou encontrar uma maneira de explicar onde todos pudéssemos entender o que se pretendia nos temas”; “mostrou-nos um pouco de tudo e um pouco de cada técnica”; “é bom como explica e como ensina”; “explica bem, ajuda-nos a perceber melhor como se deve fazer e o que devemos fazer”; “sempre nos incentivou a descobrir e explorar temas propostos em aula, e sempre nos ajudou a aperfeiçoar a nossa técnica de pintura e desenho”; “explica bem a matéria, ensina bem como utilizar os materiais”; “deu conceitos dos temas tratados e nos ensinou novas técnicas”.

Respostas à sexta questão: Como avalias o trabalho do professor tendo em conta as suas atitudes (comunicação, apresentações, conclusões) e procedimentos (regras, planos)?

Acho que o professor “inicia os temas explicando tudo em ppt, e no fim da aula fazendo uma pequena conclusão. Penso que nos procedimentos poderia ser mais paciente, quando nos manda executar os trabalhos”; “comunica bem, não só nas suas apresentações mas também em algumas conversas à parte da aula que nos ajuda a sentir mais relaxados e descontraídos”; “tem uma boa técnica de trabalho ao apresentar os ppt e falar sobre as técnicas desenvolvidas em aula”; “devia de continuar assim. Gostei da forma em que o professor apresentava os ppt, os planos de aula e a sua comunicação com os alunos”; “bom o trabalho em relação a atitudes e procedimentos”; “não foi demasiado severo, foi justo. Os *minidiscursos* antes e depois da aula, foram necessários e esclarecedores”; “teve atitudes que foram entendidas por todos nós (alunos) que sabíamos a preocupação do professor em que nós aprendêssemos os trabalhos elaborados”; “foi bastante paciente connosco. Nós falamos muito, mas ele tenta levar as coisas da melhor maneira”; “tem atitudes boas, mas também acho que às vezes é um pouco rígido”; “comunica bem connosco e as aulas são interessantes, apesar de às vezes levantar a voz. Acho que as regras e os planos estão bem definidos”; “tinha sempre tudo organizado. Apresenta sempre os trabalhos bem explicados e também sabe comunicar com os alunos”; “tem uma atenção como apresenta os ppts”; “apresentou alguns ppts e fizemos algumas discussões acerca dos temas”.

3.4.3. Reflexão sobre as análises

3.4.3.1. Reflexão sobre a análise ao questionário 1

A partir da análise ao primeiro questionário, tem-se consciência de que os alunos adquiriram uma ideia sobre a obra de arte, revelando as diferentes perspectivas possíveis na sua definição, desde os meios (“...um desenho, uma pintura”; “escultura, livros, música”; “pode ser um quadro, escultura, livros, música”), ao que está intrínseco a esses meios, seus conteúdos, temas, contextos (“...mensagens, histórias numa pintura, escultura, ...”; “as formas de representar algo”; “derivado ou não da imaginação”), ou conceitos (“não tem de ser bonito, mas que defina uma ideia”; “com significado”), ou simplesmente ligado aos sentimentos (“expressão de sentimentos”; “estado de espírito”). Também há quem responda de forma mais redutora (“é a obra realizada por um artista”).

À segunda questão, com a exceção de um aluno, todos respondem que sim à existência de uma função na arte. Se a exceção diz claramente que “não tem função específica; pode servir para entreter”, os seus colegas afirmam como funcionalidade a representação do quotidiano (“conhecer a realidade”; “representar um objecto, um animal”; “a realidade”), o carácter histórico (“representar momentos históricos”), cultural (“caracteriza um país”), expressivo (“representa sentimentos e emoções”; “expressar sentimentos, pessoas”), mas também como conhecimento (“...enriquece a cultura de alguém”; “dar a conhecer as pessoas”; “dar a conhecer os artistas”).

As respostas à terceira questão revelam que os alunos adquiriram conhecimentos a partir das apresentações em powerpoints e de livros de obras de arte. Assim, indicam principalmente as técnicas e matérias (“técnicas de pintura, materiais, suportes”; “várias técnicas – óleo, pastel seco –”), mas também que há nos trabalhos artísticos um grau de complexidade, do que não é evidente (“não são fáceis de realizar como parece”; “não é só aquilo que acho bonito”).

Por fim, na quarta questão, sobre as obras de arte e artistas que conhecem, indicam com mais ênfase, os nomes de artistas - chegando mesmo a mencionar um artista que não foi referenciado (Picasso). Destacam-se os mais populares (Van Gogh; Leonardo da Vinci), assim como Graça Morais, devido à distinção feita relacionada com o projecto (“à descoberta das nossas raízes”). Em relação às obras de arte, destacam a “Mona Lisa”, que não foi referenciada em aula, e somente um trabalho de arte contemporânea de Enzo Guaricci, indicando o título de forma incorrecta “descoberta do Fiat 500”. Tendo em conta a multiculturalidade, há um destaque com o artista Malangatana.

3.4.3.2. Reflexão sobre a análise do questionário 2

Sobre a primeira questão, com a exceção de uma aluna, todos os outros acabam por definir os três temas individualmente. Por isso, irá-se falar também individualmente dos temas em questão. A maioria liga raízes aos antepassados, à família (pais, avós, parentes), mas também ao sítio onde nasceram. Há ainda alunos que referenciam as raízes com a cultura de onde vêm. A ligação dos alunos a este tema é tida como hereditária, algo a que estão ligados por laços sanguíneos. Já sobre a identidade, na maioria respondem com redundância, que é a identificação, o “que nos identifica”, mas também como as “características” de cada um, “o que somos”. Há quem dê respostas mais curiosas, como “a nossa essência, o que nos faz únicos”. Sobre o último tema,

origem, há menos respostas, sendo a mais comum “de onde viemos”, ou “nascemos”. Resposta interessante é a de uma aluna que disse muito objectivamente “é a minha origem caboverdiana”. Neste tema, as respostas estão mais ligadas a um espaço físico, que tem a ver com o território, o país, a terra onde se nasceu.

Se os três temas foram dados sempre como um conceito ligado às raízes, os alunos acabam por fazer uma leitura individual para cada um. Pensa-se que na maioria, os alunos percebem os conceitos, ficando algumas dúvidas sobre se o compreendem no contexto da disciplina, isto é, ligado às artes. Estas dúvidas surgem devido às respostas dadas na última questão (3ª), apesar de se ter percebido que a pergunta não foi entendida por todos, já que houve alunos que não responderam, ou, que esta não fez sentido. Aponta-se assim, a falta de realização de um questionário piloto, para estudar o tipo de pergunta mais adequada. No entanto, houve respostas interessantes, demonstrando assim o que se disse na caracterização da turma, sendo heterogénea, com conhecimentos muito diferentes. Deram-se respostas que revelam um conhecimento adquirido em aula.

Em relação à segunda e terceira questão, percebe-se pelas respostas dadas, que os alunos não reduzem os temas ao conhecimento geral, mas sim, afunilam para as suas referências e à ligação com a disciplina e as artes. Que a arte pode ser um veículo para o auto-conhecimento, para o conhecimento sobre o outro, que é o colega de turma, de escola, de outro país... De forma geral, percebe-se que não há um grande desenvolvimento nas respostas, sendo directas e sintetizadas, mas que há uma compreensão dos conteúdos dados. Sobre as respostas sintetizadas, conclui-se que, sendo uma disciplina de carácter prático, os alunos não estão predispostos a aprofundamentos teóricos, chegando mesmo em algumas aulas, a afirmarem que querem é “pintar”, “trabalhar”, “fazer coisas”. Assim, tem-se um olhar positivo em relação aos objectivos deste questionário, percebendo que os alunos estão, de forma empática, a trabalhar no projecto tendo em conta os temas, e que estes têm um impacto nos conhecimentos, na construção de uma identidade nos alunos.

3.4.3.3. Reflexão sobre a análise do questionário 3

A grande maioria dos alunos responde à primeira questão dizendo o que aprendeu sobre a área da pintura: “técnica mista, aguada, pintura em azulejo, retrato”, “muito sobre arte: pintura a guache, pintura mista, pintura sobre o azulejo e desenho”, “várias técnicas utilizadas na pintura, aprendi como posso aplicá-las e a melhor forma de o fazer”.

Apesar de alguns alunos serem muito breves, quase todos falam em diferentes aspectos, como os técnicos, os temas, as áreas, as ligações. Realçam o trabalho com colegas e o executar das tarefas “trabalhar sobre azulejo, pintar a aguada, a fazer esboços, a executar trabalhos e principalmente a trabalhar com os colegas”; aprender sobre a própria pessoa “mim mesma”, mas também sobre o outro (colega) “conhecer-me um pouco melhor a mim como aos meus colegas”; uma certa autonomia quando diz que aprendeu a “desenvolver as minhas ideias”.

Na segunda questão, definem os temas como importantes, apontando-se a diversidade da população escolar a causa para esse interesse “devido às diferentes culturas e nacionalidades”, e principalmente o permitir conhecerem-se melhor “ajudam a saber mais sobre nós”, “coisas sobre nós próprios a que não dávamos importância”, “descobri mais sobre mim”, “Procurámos saber mais quem somos e isso é importante”; “Podemos saber mais quem realmente somos”. Também há uma referência para o tema ser do interesse da faixa etária em que os alunos se encontram “foram pertinentes para a nossa idade, nem muito infantil nem muito adulto”, “são adequados à nossa idade, para assim conhecermos as nossas origens, raízes e identidade”. Referência, mais uma vez, sobre o gostarem mais da prática do que da teoria “às vezes preferir que nessas aulas tivéssemos mais prática em vez de teoria”.

Na terceira questão, aponta-se para o conhecimento como a utilidade das aprendizagens adquiridas neste projecto, concluindo-se que, por *conhecimento*, se fala de forma geral, do saber-se coisas que podem ser úteis no futuro “de enriquecer o nosso conhecimento”, “vir a influenciar o meu futuro, em princípio pela positiva”, “podemos prepararmo-nos para outros desafios nos anos seguintes com estas aprendizagens”, “tudo que aprendemos vai nos seguir para vida toda”. Mas também se dá importância ao conhecimento do passado “graças a esta disciplina sei mais dos meus antepassados”. Destaca-se a importância dada especificamente a um conhecimento cultural “aprendi o estilo de alguns pintores e artistas, o que enriquece o meu conhecimento cultural”. Há também quem destaque a importância do conhecimento adquirido para a área das artes “No caso de querer seguir artes, são uma grande ajuda”, “porque quando for mais velha quero tirar um curso de artes”. Há ainda quem destaque a metodologia aplicada no desenvolvimento do projecto “porque podemos trabalhar o mesmo método sobre os azulejos em outras aulas/disciplinas. E mais uma vez a utilidade do conhecimento adquirido, como meio para o aluno se conhecer melhor “mas também mais sobre nós

próprios”, “passei a descobrir mais sobre mim”, “para ficarmos a conhecer melhor e também aos nossos colegas”

A quarta questão, sobre a avaliação que os alunos fazem ao seu próprio empenho e trabalho realizado no projecto, é positiva já que, na sua maioria qualificou-a bem. É de sublinhar que grande parte dos alunos justifica a sua avaliação – tal como pretendido -, percebendo-se que há um olhar crítico sobre o trabalho desenvolvido, já que são muito sinceros, indicando que poderiam realizar mais “Apesar de considerar o meu trabalho bom, admito que o realizei lentamente, chegando às vezes a não concluí-lo, talvez ao facto de tentar fazer sempre o melhor que consigo”, “acho que podia ter-me esforçado mais e ter um bocadinho mais de atenção”, “tive algum empenho, mas podia ter mostrado mais”. Também há um grupo alargado de alunos que aponta o comportamento como o ponto negativo na sua avaliação “ (...) , poderia ter estado mais concentrada e dedicada”, “ (...) falo muito nas aulas, sendo essas conversas distrações que não me ajudaram no meu empenho e desempenho na aula”, “ (...) falado menos e participado um pouco mais ...”. Sobre este ponto negativo do comportamento, indicam-se duas causas, sendo a primeira a uma certa cultura existente nestas disciplinas práticas e artísticas estarem desvalorizadas no currículo educativo como “menos importantes” na formação dos alunos, e com isto, os próprios não as tomam como iguais. A segunda causa deve-se a ser uma disciplina prática e com isto, com procedimentos e regras diferentes em sala de aula (disposição das mesas, modos de trabalhar, materiais, etc). Se isso pode ser um ponto a favor para o professor desenvolver um modo de estar, na sala de aula, também é de certa forma negativo, quando os alunos sentem estas disciplinas como um espaço para conversarem enquanto trabalham, como um trabalho para se realizar de forma distraída, sem ser levado a sério. Pensa-se que é esta cultura que se tem de mudar em relação às disciplinas das Artes Visuais, e com isto, não se quer dizer que os alunos têm de estar de igual forma como nas outras disciplinas, dentro de um currículo oculto sistematizado. Pensa-se que os procedimentos e regras na sala de aula estão bem aplicados, o que tem de mudar é a cultura existente por parte dos alunos, mas também de professores e encarregados de educação em relação a estas disciplinas artísticas e práticas (Díaz-Aguado, 2000). Na perspectiva do professor, o comportamento não é negativo, já que há casos de indisciplina agravada nas sessões, havendo um controlo para que as conversas acontecessem dentro dos temas e matérias

abordadas na disciplina, tendo este mesmo tema sido abordado nas reflexões sobre os planos de aula.

Alguns alunos na resposta à quinta questão, avaliam o professor a nível qualitativamente (bom, muito bom, etc.), quando o objectivo é falar-se mais nas escolhas do professor quanto aos temas e técnicas ensinadas, se compreendem o seu trabalho tendo como objectivo a aprendizagem que lhes proporciona. Deste modo, os aspectos positivos retirados das respostas dadas são de que apreendem e gostam das técnicas ensinadas e aplicadas, assim como dos temas abordados “sempre nos incentivou a descobrir e explorar temas propostos em aula, e sempre nos ajudou a aperfeiçoar a nossa técnica de pintura e desenho”, “as técnicas foram ensinadas numa ordem que achei bastante boa, pois permitiu-nos evoluir gradualmente começando por matérias mais simples e ir aumentando de dificuldade, melhorando-as e acrescentando algumas novas”, “deu conceitos dos temas tratados e nos ensinou novas técnicas”. Também houve críticas que apontam o trabalho do professor como menos conseguido “acho que o tema foi bem apresentado, embora o procedimento de apresentação bastante parecido de aula para aula”. Percebe-se aqui que a rotina propositada de expor em primeiro lugar a parte teórica com apresentação em ppt, depois a prática, tenha sido má recepcionada, pelo menos para este aluno. Mais uma vez tira-se a ilação de que os alunos têm como expectativa desta disciplina como algo prático, criando uma “resistência” aos desenvolvimentos teóricos dados. No entanto, há um apontar ao trabalho do professor tendo em vista a compreensão de todos “procurou encontrar uma maneira de explicar onde todos pudéssemos entender o que se pretendia nos temas”, “(...) e sempre nos ajudou a aperfeiçoar a nossa técnica de pintura e desenho”.

Na última questão, os alunos salientam as apresentações em ppt. Se por um lado apontam neste questionário e durante as aulas deste projecto uma preferência pela parte prática, aqui destaca-se as comunicações teóricas que se dão no início das aulas “inicia os temas explicando tudo em ppt...”, “Gostei da forma em que o professor apresentava os ppt...”, “tem uma atenção como apresenta os ppts”. Realçam a compreensão das comunicações “comunica bem, não só nas suas apresentações mas também em algumas conversas à parte da aula que nos ajuda a sentir mais relaxados e descontraídos”, “(...) e também sabe comunicar com os alunos”, assim como as breves apresentações do plano de aula tendo em conta o que se realiza nas aulas anteriores, e no fim da sessão, com o balanço final de aula, tendo já em vista, a aula posterior “Os *minidiscursos* antes

e depois da aula, foram necessários e esclarecedores”. Ainda nas atitudes, há quem saliente um sentido de justiça e seriedade no trabalho do professor “não foi demasiado severo, foi justo”, “ (...) Acho que as regras e os planos estão bem definidos”. Alguns alunos acham o professor compreensivo “(...) algumas conversas à parte da aula que nos ajuda a sentir mais relaxados e descontraídos”, “foi bastante paciente connosco. Nós falamos muito, mas ele tenta levar as coisas da melhor maneira”, houve alunos que tiveram uma perspectiva menos positiva sobre essas atitudes do docente “ (...) poderia ser mais paciente, quando nos manda executar os trabalhos”, “ (...) mas também acho que às vezes é um pouco rígido”, “apesar de às vezes levantar a voz”.

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Este capítulo debruça-se sobre a análise da metodologia aplicada no último capítulo apresentado (3. Metodologia), cruzando-a com uma revisão teórica a partir da fundamentação abordada no segundo capítulo (2. Fundamentação). Deste modo, tiram-se diferentes conclusões tendo em conta um olhar crítico e fundamentado sobre o desenvolvimento do projecto, das metodologias aplicadas, das opções feitas. Começa-se por apresentar as conclusões (a)) sobre os planos de aula, para de seguida, mostrar as realizadas a partir dos powerpoints expostos em aula, assim como da análise obtida a partir dos questionários e da avaliação realizada sobre o projecto. Na última alínea (b)), tem-se em conta as considerações globais e finais sobre o projecto e o relatório em si.

4.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1.1. Conclusões dos planos de aula

4.1.1.1. Teoria/prática

As primeiras sessões concentram-se em apresentações, não havendo lugar a exercícios práticos, isto é, desenhar, pintar, etc. Só na terceira sessão e já na segunda parte da aula, os alunos começam a ter uma prática (desenho). Presume-se que essa estratégia criou uma expectativa errada por parte dos alunos quanto à disciplina, já que no fim do projecto e com a realização do 3º questionário (anexo G), os alunos apontam a parte prática e principalmente a pintura sobre o azulejo – realizado cooperativamente -, como o que mais gostaram da disciplina. Assim, percebe-se que, poderia ter havido desde a primeira aula, uma componente prática mais vincada, ainda que breve, que satisfizesse as expectativas de forma positiva. Acrescenta-se também o facto da disciplina nos horários da escola estar indicada como “prática”. No entanto, torna-se importante implementar um pensar antes do agir.

4.1.1.2. Estratégias de recolha de material de investigação para a aula (alunos)

Uma estratégia para a investigação de materiais para a realização de um projecto, é propor aos alunos que sejam eles a investigar e seleccionar (livros, internet, bibliotecas públicas) para a aula, esse mesmo material com o qual trabalham a nível prático na disciplina. Outra estratégia é levar os alunos à biblioteca da escola, e em conjunto investigarem sobre os temas propostos. Se no primeiro caso, ganha-se uma aula, já que o trabalho solicitado decorre fora da sessão (casa, biblioteca escolar ou municipal, internet, etc.), no segundo caso, é mais uma aula que tem de ser gerida e orientada para a investigação, logo menos prática para os alunos realizarem, mas por vezes compensadora na produtividade. No entanto, no primeiro caso, corre-se o risco de alguns alunos não realizarem o trabalho de investigação e não terem “material” para trabalhar na aula.

4.1.1.3. Materiais de aula (alunos)

Ao longo das sessões alertam-se os alunos que não trazem os materiais solicitados, para o facto de que sem estes, não podem realizar o exercício proposto para a aula, criando

assim perturbações para quem cumpriu o pedido e está a realizar a actividade. Assim conclui-se que o professor deve prevenir ao máximo estes acontecimentos, tendo para isso, sempre material de “reserva” que colmatará as faltas de materiais dos alunos. No entanto, também é pertinente a chamada de atenção sobre esses alunos que estão em falta com os materiais, e assim os alunos não tomarem como hábito adquirido, o professor ter um material preparado para as suas “falhas”. Deste modo, conversa-se com os alunos a não interpretarem como castigo mas como uma consequência da sua falta. Pode-se também registar o acontecimento e até mesmo, escrever-se em sítio próprio na “caderneta do aluno”¹³, para o E.E. tomar conhecimento.

4.1.1.4. Experimentação/meios/objectivos

A experimentação como meio para “libertar” modos representativos estereotipados e como forma de adquirir novos conhecimentos, e assim, um gosto sobre a prática de desenho, da pintura, modelação, etc. Os trabalhos práticos, são precedidos por uma apresentação breve da actividade, onde se enuncia e exemplifica com o objectivo de tornar o mais claro possível, o exercício proposto. Estes objectivos não têm de ser fixos e imutáveis, já que é importante trabalhar o meio, adaptando o fim com o desenrolar do trabalho, do projecto. Isto porque os objectivos mudam, consoante as transformações do meio. Não se pode determinar de início um objectivo imutável, se não se tem controlo sobre todo o desenrolar do projecto (Eisner, 2008; Júnior, 2001). No entanto, é preciso que os alunos sintam que estão a construir algo, que há objectivos adaptáveis aos que vão experimentando, pois é o modo de não se “perderem”, e com isto desmotivarem-se do projecto. Principalmente alunos que tiveram um método de ensino sempre muito racional, muito representativo e explícito. Estes alunos sentem-se perdidos quando lhes pedem para arriscarem, para experimentarem, para jogarem sem saber para onde ir, caindo no “não percebo nada disto”, “para que serve isto”, “não sei o que é para fazer”. Deve o professor estar atento, explicar, ao mesmo tempo que lhes proporciona abertura para experimentarem. Liga-se aqui o projecto de pintura, em que certos trabalhos realizados são colocados de parte, ao não servir ao objectivo reformulado sobre o painel de azulejo. Por exemplo, nos retratos que os alunos fazem deles mesmos, pintam o fundo da folha relacionando-o com o seu retrato. Mas depois é recortado para se colocar sobre o projecto para o painel, retirando-se o fundo e ficando com o contorno da cabeça.

¹³ Caderno que o aluno tem de possuir, e que tem como objectivo melhorar o relacionamento entre escola-família-aluno.

Houve alunos que questionaram o facto do trabalho realizado estar a ser recortado como se não servisse para nada. Ao professor importa clarificar que, servia para aquela fase do projecto, que os trabalhos não são fixos e estáveis, sendo reaproveitados e modificados consoante as vontades e objectivos, que no fundo o objectivo é trabalharem diferentes hipóteses, diferentes experiências.

4.1.1.5. Temas /conteúdos

Sobre o tema, pensa-se que foi pertinente o escolhido “À procura das nossas raízes”, já que se trata de uma turma bastante heterogénea no que concerne às culturas, origens, social e até cognitivamente – como está expresso na caracterização da turma. deste modo é importante uma temática que englobasse as diversas culturas trabalhando-as com o objectivo de criar um ambiente educativo harmonioso, mas principalmente, formar educandos que tenham uma estrutura harmoniosa na sua personalidade, ligando os saberes ao que é vivido, experienciado (Cao, 2005; Eisner, 2008). A partir da fundamentação sobre a multiculturalidade na educação, percebe-se que é a escola, uma das principais bases de formação da cultura, assim como a família e as associações onde residem os alunos (com as suas linguagens, costumes, músicas, danças, etc.) (Júnior, 2001). Com isto, é interessante trabalhar o cruzamento dessa cultura que a escola cria, com as culturas existentes nos alunos, que cada um traz da sua casa, do seu bairro.

É através do trabalho sobre temas que “tocam” os alunos, com que se identifiquem, onde se reconhecem e aos outros, que podem desenvolver os seus conhecimentos e sentidos, relacionando assim esses mesmos conhecimentos com os seus afectos (Santos, 2008). Percebe-se que é importante no ensino haver ligações nos temas escolhidos em relação às vivências dos alunos, e é aqui que a arte é veículo crucial para que na escola, se consiga atingir essa esfera que engloba o racional e os sentidos, o pensamento e a emoção. A educação pela arte pretende ser “um processo formativo humano. Um processo que envolve a criação de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares.” (Júnior, 2001, p.72). Indo ao encontro deste autor, trabalha-se com as referências pessoais dos alunos, procurando nos temas do projecto de pintura (raízes, origens, identidade), criar-se ligações com a escola, com os colegas, com as diferentes culturas. Isto é, terem uma visão globalizante da escola e não algo seccionado, separado, oposto. Um dos objectivos, são os alunos verem as culturas como um todo, a que todos pertencem, é cada um apresentar ao outro saberes diferentes mas

tendo em vista a integração. Assim, não é necessário trabalhar temas como o racismo, a discriminação, a diferença – apesar de estarem implícitos nos temas dados –, trabalhando sim a nível curricular, o conhecimento das diferentes culturas, promovendo deste modo a igualdade, a cidadania, a crítica pessoal e social, o participar activamente na sociedade (Cao, 2005). Articulando-se conteúdos tendo em conta os sujeitos (alunos), a sua produção (projecto proposto e realizado) e a sua contextualização cultural e social (através dos temas: raízes identidade, origens), dinamiza-se um modelo educativo em triângulo¹⁴ (aluno-conteúdo-sociedade), que influencia positivamente as aprendizagens dos alunos. (Cao, 2005)

4.1.1.6. Material didáctico (ppt; fichas formativas)

Na realização dos powerpoints apresentados nas aulas, indica-se o uso de referências de arte europeia como predominante. Escolha menos acertada para quem trabalha as artes em contexto multicultural. Assim, reconhece-se que é acertado o uso das referências de outras artes sobre os mesmos modos, tendo em conta um leque diverso que serve aos alunos de exemplo e, conseqüentemente, conhecimento (Cao, 2005; Díaz-Aguado, 2000; Wyman, 2001). No entanto há alguma diversidade nas apresentações, já que se exemplifica desde a arte primitiva até à contemporaneidade, variando muito o género de obra através da arte figurativa, abstracta, das técnicas e suportes. Há o objectivo de apresentar obras que, também elas tenham a referência temática do projecto (Graça Morais), assim como se apresenta trabalhos de Malangatana, artista com forte influência da arte africana, ou Joaquim Rodrigo com a sua linguagem “primitiva”. Ainda sobre os powerpoints, com objectivo de dar a conhecer diferentes perspectivas sobre a arte, sobre outros modos de olhar o que nos rodeia e através do próprio olhar do artista (Leontiev, 2000), proporciona-se aos alunos uma familiaridade com as imagens expostas, com os nomes dos artistas que o professor apresenta oralmente tendo em conta o contexto (Eisner, 2008). Já com as fichas formativas, servem de complemento para as apresentações, de um registo “físico” da matéria abordada, podendo consultar quando quiserem.

¹⁴ Conceito elaborado por Marián Cao (2005) e aqui apresentado no capítulo 2. Fundamentação, alínea 2.2.4. O Ensino das Artes Visuais em Contexto Multicultural.

4.1.1.7. Reflexões

A reflexão que se realiza depois da aula torna-se num elemento importante para se ter consciência, da prática educativa que o professor exerce. É através dela que se percebe da necessidade de realizar-se questionários, de modificar-se estratégias de aula, os modos como e o que se comunica aos alunos, os meios propostos, a escolha de imagens, etc. Assim, torna-se importante o exercício de uma prática-reflexiva (Peres, 2006) que dialogue entre a prática e as reflexões sobre essa mesma prática, abrindo novos caminhos a outras práticas, consequentemente. Trabalho de duas mãos, de quem tem em conta a componente prática, mas também um olhar crítico aberto à análise, às mudanças (Loureiro, 2000; Peres, 2006). Método que aprofunda o olhar sobre o fazer educativo, tendo em vista o desenvolvimento e sucesso do ensino-aprendizagem.

4.1.1.8. Trabalho cooperativo

Tendo em conta o ensino cooperativo, realiza-se na pintura do painel de azulejos, uma prática deste modelo educacional. Isto porque proporciona um ambiente favorável à aprendizagem através da responsabilidade e do respeito entre colegas e professores (Díaz-Aguado, 2000). Promove-se o atingir do sucesso sem competição negativa, já que os alunos alcançam os objectivos propostos no assumir de responsabilidades na realização das tarefas. Isto porque os alunos sabem que ao não efectuar-se a actividade que lhes é incumbida, prejudicam-se e aos outros (grupo, turma) (Arends, 1995). Há neste método, uma promoção da responsabilidade, em que os alunos com mais conhecimentos ou destreza, trabalham em par com os que mais dificuldades apresentam. Deste modo, há um reconhecimento dos saberes no aluno que possui esses mesmos saberes, motivando-o para mais, e uma motivação de evolução para o que tem menos competências, criando-se estímulos para a sua aprendizagem. No desenvolvimento deste projecto concreto, o professor junta alunos de diferentes níveis de conhecimento, de empenho e de culturas num mesmo grupo, que tem de pintar as secções do painel de azulejo. Os alunos colaboram uns com os outros, sentindo-se uma satisfação na realização do projecto e no trabalho por equipas. As pinturas dos azulejos em si, deixa de ser centrada na aplicação cromática sobre o auto-retrato do respectivo aluno, para cada aluno pintar partes do painel, não interessando quem está a pintar, mas sim, que participa num projecto comum.

4.1.2. Conclusões dos PowerPoints

4.1.2.1. Realização

A realização dos powerpoints têm como objectivo desenvolver o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta os conteúdos e seus temas implícitos. Assim, realiza-se os powerpoints tendo em vista criar-se empatias com os alunos através dos novos materiais pedagógicos, através das tecnologias da informação (Eisner, 2008). Constroem-se a partir da planificação do projecto e das reflexões que se realizam no final de cada aula. É a partir destas reflexões que o professor opta por apresentar determinado conteúdo, por seleccionar determinadas imagens, tendo como objectivo, cativar os alunos para os temas e para as práticas propostas, tendo em vista o adquirir dos conhecimentos em questão. Outro objectivo, é a construção de powerpoints com uma apresentação simples, matéria sucinta, texto reduzido, e imagens que apelem a curiosidade e a identidade dos alunos. Deve-se também ter em conta uma apresentação que não exceda os 20m (Arends, 1995; Veiga, 2007).

4.1.2.2. Apresentações

As apresentações têm um impacto satisfatório por parte dos alunos através dos questionários 1, 2, 3 (anexo G). Sublinha-se no entanto a extensão de algumas das apresentações por tempo maior que o pré-estabelecido, assim como alguns problemas técnicos (computador), alheios ao professor e alunos, que fazem prolongar o início da apresentação (como está descrito nas reflexões das aulas – anexo I). A extensão das apresentações deve-se muitas das vezes à interacção dos alunos com o professor, que responde às solicitações sem “perder o rumo” aos objectivos da aula. A apresentação realiza-se indagando os alunos através da matéria e imagens apresentadas nos diapositivos, tornando as aulas dinâmicas no adquirir e partilhar de saberes.

4.1.2.3. Selecção das imagens

As imagens seleccionadas e apresentadas nos powerpoints, têm em intenção de ir ao encontro dos interesses dos alunos e do projecto em si (Eisner, 2008; Júnior, 2001). Se a obra de arte é um meio para adquirir-se conhecimento de um determinado tema, é através das imagens dessas obras de arte que se faz a mediação. Por isso, escolhe-se obras tendo em conta a sua história (desde a arte primitiva, à contemporaneidade), a sua contextualização social, o seu autor, os materiais e estilos, a sua diversidade cultural.

Neste último ponto, a diversidade cultural, já foi sublinhado que, essa diversidade centra-se muito numa arte europeia, ocidental. Isto devido a duas razões: não havia ainda uma fundamentação, um conhecimento teórico como existe agora por parte do professor, e porque este, inconscientemente se centrou nas referências que melhor conhecia – a da arte ocidental (Cao, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Júnior, 2001). No entanto, percebe-se da importância de uma prática reflexiva, de uma formação contínua, para assim melhorar e aprofundar o ensino do professor e consequentemente, as aprendizagens dos seus alunos (Peres, 2006; Loureiro, 2000).

4.1.3. Conclusões dos Questionários

4.1.3.1. Conclusões do questionário 1

A partir da reflexão sobre o questionário 1, conclui-se que os alunos, de um modo geral, adquiriram os conceitos dados sobre arte, mencionando-a como fonte de conhecimentos, como referência histórica e social. Ligam ainda à arte, o ter uma “funcionalidade” de meio expressivo, de sentimentos, mas também de ideias. Com isto, percebe-se do adquirir de uma ideia de arte que não se limita ao bonito e bem feito, mas também ao abstracto, ao complexo. Tem-se consciência que estes alunos não atingem níveis de complexidade sobre a arte, uma competência estética como Leontiev fala (Leontiev, 2000), mas que alcançaram uma perspectiva mais alargada, um maior conhecimento. Deste modo, contraria-se o comentário básico que tantas vezes se ouve nas aulas, “isto também eu faço”, “até uma criança fazia isto”, “para que é que isto serve?”, evidenciando-se uma mudança no modo de ver e compreender a arte, tendo em conta o seu grau de complexidade (Leontiev, 2000). Outro ponto que se retira é uma proximidade com a arte, ficando os alunos com um maior número de referências. No entanto, acha-se insuficiente, já que alguns nomes dados e destacados em aula, não são mencionados no questionário. Com isto, sente-se a necessidade de insistir nestas referências a partir da arte. Tendo em conta a multiculturalidade e as obras apresentadas em aula, foi mencionado apenas uma vez o artista Malangatana. No entanto, a artista Graça Morais, que serviu de mote na ligação que a sua pintura mantém com as origens, foi referenciada várias vezes. Deste modo, o impacto é satisfatório, percebendo que há um desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, um adquirir de novos saberes permitindo diferentes olhares sobre o que conhecem.

4.1.3.2. Conclusões do questionário 2

Partindo da análise ao segundo questionário realizado, conclui-se que os alunos têm consciência dos temas dados, da ligação destes com as artes e com as suas próprias referências, as suas próprias vivências. Assim, é positivo a construção de saberes que tenham em conta a arte como mediação (Santos, 2007; Júnior, 2001), fazendo uma ponte com as vivências, as culturas dos alunos e que são expostas e trabalhadas de forma satisfatória na sala de aula. Com o adquirir de um leque diversificado de conhecimentos artísticos e culturais, permite-se a formação de personalidades, de pessoas, dentro de um clima harmonioso e salutar, abrindo caminho a um futuro em que estes alunos se sintam bem com eles mesmos e com o que os rodeia (Díaz-Aguado, 2000; Júnior, 2001).

Outra conclusão que se retira do questionário é gosto dos alunos pela prática na disciplina. Percebe-se do gosto que têm em manusear, em experimentar diferentes materiais e matérias, que as disciplinas de expressão artística permitem explorar. Deste modo, tem-se consciência da necessidade de continuação de projectos como este, tendo em atenção a identificação dos alunos com os temas e meios aplicados (Cao, 2005).

4.1.3.3. Conclusões do questionário 3

As conclusões retiradas ao último questionário realizado dividem-se em três partes, a partir das perspectivas: do impacto do projecto sobre o aluno (questão 1 e 2); na auto-avaliação do aluno (questão 3 e 4); na perspectiva do aluno sobre o trabalho do professor (questão 5 e 6).

Assim, na primeira conclusão (questão 1 e 2), os alunos focam as suas aprendizagens na parte prática da pintura (técnicas, materiais, meios), assim como num autoconhecimento que ligam aos temas. O manusear, o fazer é uma forma marcante da sua aprendizagem (Júnior, 2001). Com isto sublinha-se mais uma vez a ideia de que, no fazer, no construir desenvolvem-se saberes (Santos, 2007). As várias referências feitas ao trabalho sobre azulejos devem-se, a ser uma nova técnica de pintura que os alunos aprenderam e também por ter sido um trabalho realizado cooperativamente, em grupo. Todos participam activamente com o mesmo objectivo, não individualizando os retratos (Cao, 2005; Díaz-Aguado, 2000). Já sobre os temas desenvolvidos, referem-se a eles como um ganho no seu conhecimento. Cria-se assim um dispositivo que reflecte o próprio

aluno, através da identidade, de um maior conhecimento sobre ele mesmo e sobre o outro (colega). Com isto, há um ganho educativo, já que através da cooperação percebem que o seu trabalho implica no trabalho dos colegas, o atingir de um objectivo comum (Arends, 1995). Objectivo (painel de azulejos) que vai ficar e que os representa não só individualmente, mas como pertencente a uma comunidade diversa nas expressões e culturas.

Na segunda conclusão (questão 3 e 4), os alunos relacionam o conhecimento adquirido na disciplina, tendo em conta uma perspectiva de enriquecimento cultural de forma generalizada, mas também especificamente nas artes. Na leitura de dois alunos, percebe-se que estas aprendizagens destacam uma melhor formação em artes para quem quiser seguir essa área, no entanto, o que se transmitiu em aula foi que, esta aprendizagem neste nível de ensino e nesta disciplina específica, não tem como objectivo a formação de estudantes de artes (Santos, 2008), mas sim desenvolver ideias, sensações, habilidades, com o fim de criar um trabalho bem executado e imaginativo (Eisner, 2008). Outro ponto a sublinhar é a disciplina artística como meio para o adquirir de conhecimento (Cao, 2005; Júnior, 2001). Percebe-se que os modelos artísticos desenvolvidos através dos exemplos dados, pelos conceitos e técnicas trabalhadas, são veículos para o auto-conhecimento e conhecimento sobre o outro – sendo isso um dos pontos mais gratificantes que este projecto tem.

Na terceira conclusão (questão 5 e 6), os alunos revelam respostas ecléticas sobre a perspectiva que têm do professor. Isto deve-se à heterogeneidade da turma, que tem modos de estar muito diferentes em sala de aula. Se há alunos que estão motivados com os trabalhos, outros nem sempre encontram interesse nos temas e actividades. Há no entanto um esforço para que todos se empenhem e trabalhem – objectivo alcançado e descrito nas reflexões de aulas, tendo em vista as últimas sessões da pintura dos painéis. O professor comunica com os alunos de forma eclética, adaptando as atenções que cada um necessita (Veiga, 2007), responde com meios de motivação para que as atitudes desviantes ao projecto se alterem (Díaz-Aguado, 2000; Medeiros, 2006; Veiga, 2007). Conclui-se ainda que os alunos demonstram uma atitude crítica sobre eles mesmos, indicando o que poderiam fazer melhor sobre o empenho e/ou comportamento. Revela-se assim um espaço de abertura, de diálogo entre alunos e professor (Veiga, 2007) que visa dar consciência sobre certos comportamentos e práticas, modificando-os de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.2.1. Conclusão crítica do projecto “À procura das nossas raízes”.

Sendo uma disciplina oferta de escola, sem as competências específicas de uma disciplina da Educação Artística (como o caso de Educação Visual ou Musical) e com meios que se distinguem (materiais, disposição das mesas, equipamentos), torna-se possível desenvolver um projecto com um carácter alternativo aos desenvolvidos na mesma escola. Isto porque envolve um modo de trabalhar na sala, da disposição do seu equipamento e no desenvolvimento do próprio projecto, que não é hábito estes mesmos alunos fazerem. Ao ter-se a arte como meio técnico e expressivo para a auto-descoberta e conhecimento do outro, ao aplicar-se uma metodologia projectual, uma planificação e concretização do painel através de um método cooperativo, realiza-se uma prática educativa que resulta no adquirir das competências propostas. De seguida, faz-se um breve resumo ao percurso do projecto, retirando as conclusões pertinentes do seu desenvolvimento.

4.2.1.1. Percurso

Os alunos começam por ter consciência dos temas do projecto através da sua apresentação, e no desenvolvimento da investigação com tarefas propostas para fora da sala de aula, visando a recolha de imagens sobre os temas propostos. Nem sempre esta investigação correu como se esperava, já que alguns alunos esqueciam-se de realizar os trabalhos de casa. O professor tentou motivar através do diálogo, sublinhando a importância de cada um trazer uma referência sua, para assim partilhar com os colegas e desenvolver o trabalho. Ao mesmo tempo, realiza-se nas aulas os primeiros estudos de retrato, sendo acompanhados com apresentações em powerpoints dos temas e conteúdos a dar. Tendo os alunos revelado um gosto pela parte prática, envolveram-se mais nas aulas. No entanto, na realização do auto-retrato, nem todos conseguiram estruturar os elementos do rosto como pretendido. Com o trabalho de pintura a guache sobre papel, a partir dos elementos temáticos que cada um trazia, proporciona-se experimentarem a pintura de modo mais espontâneo, já que trabalha-se sobre diferentes estudos realizados em papel cavalinho, que tinham em vista a exploração das aguadas (anexo J, imagens 1). De seguida, experimentam de novo a pintura mas sobre os retratos, trabalhando a

técnica mista através da sobreposição, com o objectivo de desenvolver a cor. O que se pretende é explorar a expressão, abrindo o leque das técnicas de pintura de modo a espoletarem a criatividade (Medeiros, 2006). Assim permite-se um maior trabalho de experimentação com o uso da cor, já que pintam o rosto, os cabelos, os olhos, de forma subjectiva. No entanto, os alunos, não “arriscam” muito com a sobreposição, mesmo que por diversas vezes o professor tenha solicitado para o fazerem. Percebe-se aqui um antagonismo próprio da idade, já que, se por um lado os alunos nesta fase de crescimento cuja personalidade está em construção gostam de arriscar, de entrar no desconhecido, por outro lado, há um acanhamento que se reflecte muitas das vezes nos trabalhos propostos na escola (Reis, 2003). Pintam ainda o fundo com cores contrastantes às usadas no retrato. A partir desta fase, começa-se a trabalhar de forma cooperativa, trabalhando-se no centro da sala (anexo J, imagens 2), circulando consoante as necessidades das tarefas propostas. Nesta fase, o professor salienta os procedimentos duma prática cooperativa, falando da importância de todos participarem, ajudando-se uns aos outros, não se concentrando unicamente nas referências do seu trabalho, mas vendo o projecto como um todo (Arends, 1995). Os alunos colaboram nas tarefas, havendo necessidade de pontualmente se chamar a atenção, através do apelo à memória e recordando certos procedimentos e/ou regras. Outra mudança que se salienta é a tomada de decisões de forma colectiva. Ao planificar-se colectivamente o painel de azulejos, a partir dos retratos e das imagens seleccionadas tendo em conta as temáticas propostas (anexo J, imagens 3), “obriga-os” a escolherem a composição e seus elementos, fundamentando essas mesmas escolhas, e criticando construtivamente as opiniões tomadas (Díaz-Aguado, 2000). Percebe-se no ganho que há com este modelo educacional, já que a turma evidencia por vezes alguns conflitos, revelando intolerância sobre a opinião do outro, e com este modelo educacional, modifica-se esta atitude. De modo geral, todos participam, todos contribuem para as escolhas e composição final, dentro de um clima harmonioso. A etapa seguinte é mais complexa para o professor, já que tem de formar diferentes grupos de trabalho, em que cada um tem tarefas diferentes. Aplica-se a estratégia de enunciar bem no início da aula, as tarefas propostas para cada grupo, tendo o professor escolhido alguns elementos para cada conjunto, explicando as razões para tal atitude: a necessidade dos menos motivados, os que possuem menos conhecimentos, estarem acompanhados dos mais participativos e/ou com mais destreza (Díaz-Aguado, 2000). Assim, dá-se continuidade ao projecto, com a pintura sobre os azulejos (anexo J, imagens 4). Pensa-se, devido aos questionários e ao impacto dado

pelos próprios alunos nas aulas, que esta é a fase que mais gostam do projecto. Tendo em conta a perspectiva do professor, apontam-se duas razões para esta motivação e aplicação por parte dos alunos: o gosto pela parte prática, que neste caso consiste numa técnica de pintura “descoberta” recentemente, e por isso com uma certa curiosidade em aplicá-la; a realização do próprio projecto em si, isto é, estarem a construir um painel que idealizaram, planificaram e irão pintar para ser colocado numa parede da sua escola, estando relacionado com temas com o qual se identificam. A aplicação da pintura decorre na normalidade, havendo um ou outro percalço, que está descrito nas reflexões dos planos de aula, e que serviu para acentuar o cooperativismo no projecto. A fornada realizada com a maioria dos azulejos (anexo J, imagens 5), decorre fora das 15 sessões que este estudo de caso tem planeado. No entanto, relata-se com o objectivo de salientar todo o percurso de um projecto (anexo J, imagens 6).

4.2.1.2. Avaliação

Com um olhar crítico tira-se a conclusão de que, a não realização de um teste diagnóstico, faz com que não haja uma referência de comparação entre o início e a concretização do projecto. No entanto, percebe-se da evolução dos alunos, no que concerne aos conhecimentos propostos e os adquiridos. Percebe-se também da utilidade dos questionários nas opções realizadas sobre o projecto, mas também como elemento de avaliação. Assim, tem-se o questionário como um elemento de avaliação, retirando-se as informações necessárias, para o professor perceber o grau de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Ganha assim uma percepção colectiva, mas também individual, se o aluno está a adquirir as competências propostas pelo projecto. E se no conjunto o resultado foi positivo com a realização do painel cooperativamente, individualmente, os alunos com empenho e responsabilidade também atingiram as competências propostas. Foi bastante positivo ver no final do projecto, a satisfação dos alunos, dos colegas e direcção da escola, assim como foi positivo, ver os alunos a relacionarem-se empaticamente, na construção desse mesmo painel.

4.2.2. Síntese Conclusiva

Mesmo reconhecendo todos os ganhos conquistados com este projecto, sublinha-se a necessidade de continuar a desenvolver com estes alunos, projectos semelhantes. Deste

modo, dá-se como positivo todo o percurso que ele teve, visando a arte como meio para os alunos desenvolverem as aprendizagens, através das técnicas adquiridas e da experimentação. E se a educação pela arte é fundamental, não menos são as temáticas desenvolvidas tendo em conta o contexto escolar os seus alunos, sendo visível o ganho dos alunos num sentido de pertença pela escola, através de um participar colectivo que desperta para a cidadania.

O experienciar deste projecto induz também a uma reflexão sobre a necessidade de mudar certas práticas, tanto no ensino em geral, como no ensino das Artes Visuais. Mudar certos preconceitos existentes em relação às disciplinas de Educação Artística, que as minorizam em relação a outras do currículo nacional, dignificando-as e colocando-as sobre o mesmo patamar de importância no desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes. Perceber que as artes são essenciais por natureza, na ligação do homem a si mesmo e ao outro, ao que o rodeia. Isto porque são mediadoras para a formação de um inteligível, mas também sensível que permite, neste caso, aos alunos ganharem uma dimensão, um sentido, que é aplicável nas suas vidas, através da crítica, do questionamento, do estar activo, no criar de novas perspectivas.

É também fundamental na escola contemporânea, construir currículos que tenham em conta a diversidade cultural existente nas salas de aula. Sendo pertinente neste espaço da sala de aula, aplicar-se metodologias comunicacionais que, não só cheguem ao aluno - conquistando-o para a escola, para o saber -, mas que também sirvam de modelo para uma educação que os faça no futuro, participativos civicamente, críticos e sensíveis ao que têm e ao que os rodeia. Tem-se deste modo consciência, da importância, mas também complexidade, que é construir este aluno, tendo em conta a sua individualidade, mas também o estar ligado ao outro e ao mundo. Percebe-se assim das diferentes hipóteses trabalhadas e das que ficaram por experimentar. No entanto não se pode deixar de dizer, o quanto se cresceu não só na realização deste Relatório Final e o que lhe está implícito (estudo de caso; projectos; disciplinas), mas também em todo o mestrado. E se foi difícil o seu percurso conciliado com um horário completo na escola onde se realizou este projecto, também é gratificante todo um saber que se está a adquirir, desejando-se dar continuidade, querer saber mais para ensinar melhor.

Se nos primeiros anos desta prática docente houve dúvidas quanto à continuidade, agora com o seu desenvolvimento e formação (mestrado), percebe-se que é este o caminho,

por muito que se avizinhe difícil. É com um sorriso que se olha para trás e vê-se o rapaz reprovado ano após ano, desligado da escola e das disciplinas, alheado do que o rodeava. São esses anos perdidos que lhe dão força, hoje, no encontrar-se de uma escola em construção.

GLOSSÁRIO

Arte: Segundo Arquimedes da Silva Santos, partindo do sentido etimológico, as primeiras letras “ar, sugere por um lado o fazer, e por outro, talvez concomitante, o prazer. O actuar, conduzindo ao domínio da “Técnica”, o sentir, induzindo a esfera da “estética”. Esta já espiritualmente enriquecida pelo predomínio prático daquela, evocando “Techne”, fazer, realizar, produzir, apreendendo através dos sentidos o que lhe apresenta fazendo-se ou já feito” (Santos, 2008, p.47). Alia-se a esfera da técnica com a da estética, mais difícil é de definir a sua profunda ligação à vida, a essa estranha necessidade em “viver” a arte, seja construindo-a, seja contemplando-a.

Funções: “comunicativas, ideológicas, instrutivas, ora criadoras, estéticas, etc.” (Santos, 1992, p.47)

Específica: “Entende-se por Arte, o «fabrico» consciente da beleza: fabrico porque supõe insperação e criação, sendo o primeiro momento a iluminação do artista e o segundo o trabalho artístico da técnica; «consciente», já que é calculada organização de meios, pois, se o não fosse, tratar-se-ia de actividade espontaneamente *bela*; (...) Se, porém, tomarmos a Beleza em acepção mais vasta, como manifestação de riqueza e plenitude do ser, então a Arte, é compatível com uma fealdade parcial, quando, através dela, se revelem profundidade interior, humanidade plena, vida depurada.” (Chorão, 1998).

Mimesis: “...a Arte consistirá em imitar, fielmente, a realidade, ou em expressá-la, numa hipérbole transfiguradora? (...) o que em toda a mímica, nos interessa, não é a reprodução enquanto tal, porque, nesse caso, a fotografia, o gravador, ou até o espelho, seriam a Arte suma; o que nos agrada é a *recriação do ser* através de uma *mimesis* humana. Nessa hipótese, a imitação (entendida como conteúdo idealizado) proporciona-se à boa expressão. Pois não será toda a Arte a projecção técnica, exterior, de um conhecimento, i. é, da intuição com que o artista apreendeu a realidade em sons, linhas, cores, gestos, palavras, conceitos e imagens? Ora, sento todo o conhecimento assimilação de sujeito-objecto, quanto mais perfeitas forem as faculdades apreensivas tanto mais perfeitamente apreendido será o assunto (e vice-versa). Não se objecte que diversos artistas, diante de um mesmo tema, apresentem diversas expressões; porque o que aconteceu foi que, num mesmo objecto material, se fixaram em distintos objectos formais.” (Chorão, 1998).

Características: “O artista não pensa, primeiro, a ideia para depois a revestir de imagem; mas pensa a ideia *na e pela* imagem.” (Chorão, 1998).

Classificação: “ Sendo a Arte, encarnação da ideia no sensível, e como a ideia, de Arte, para Arte, essencialmente, não muda, parece dever concluir-se que o elemento que a especifica é a matéria. (...) as Artes dividir-se-ão em *plásticas* (ou do espaço e da imobilidade) e *rítmicas* (ou do tempo e da mudança)”. (Chorão, 1998).

Arquitectura; escultura; pintura; música; dança; poesia; cinema; banda-desenhada. (Chorão, 1998).

A arte resultante social: “... uma vontade de poder (...) é uma das maneiras de o homem se impor ao mundo; e uma intenção de magia, i.é, o intento de aprisionar, no desenho, os animais de cuja caça ou serviço vivia o homem caçador. De facto a Arte, é expressão vencedora do objecto, que se domina e fixa, definitivamente. Só em representação, é certo. (...) a imagem seria, assim, uma espécie de duplo, o que é comprovado pela repugnância de alguns selvagens de agora se deixarem fotografar.” (Chorão, 1998).

Arte, segundo Read e citado por Arquimedes, é “o esforço da humanidade para conseguir uma integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida”, o que se tem “como boa feitura de sons; imagens, movimentos”.

“A arte é sempre criação de uma forma. Toda arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas. (...) Tais formas, em que se apresenta a arte, constituem maneiras de se exprimir os sentimentos. (...) a arte não procura transmitir significado conceituais, mas dar expressão ao sentir ... concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que *representam* os sentimentos humanos.” (Júnior, 2001, p.44).

“a concretização dos sentimentos em formas expressivas ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual” (Júnior, 2001, p.65).

Dewey diz que “a arte tem sido o meio usado para manter vivo o sentido de objectivos que ultrapassou a evidência, e dos significados que transcendem o hábito enrijecido” (Eisner, 2008).

“É tudo o que se designa a si mesma arte por qualquer razão. Este pressuposto, embora incorrecto de um ponto de vista académico, está todavia muito perto do verdadeiro ponto de partida de um principiante inculto e inexperiente no mundo da arte e dos objectos quase-arte, que não possui qualquer critério para diferenciar a «verdadeira» arte dos seus substitutos.” (Leontiev, 2000, p.129).

Arte na Educação: “é a utilização da arte, produto “acabado”, como instrumento pedagógico incidindo sobretudo nos níveis etários mais elevados e entendida numa perspectiva de educação permanente. Complementar do sistema escolar, actuante dentro e fora da escola, processa-se através de actividades de iniciação artística e de animação cultural, contribuindo para facilitar o acesso às obras de arte e a participação activa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade”. (Moraes, 1992)

Avaliação: acção que procura averiguar em diferentes níveis e formas a eficácia dos objectivos que foram definidos para o currículo.

Comunicação: “significa primordialmente transmitir conceitos o mais explicitamente possível, com um mínimo de ambiguidades e conotações”, é “a transmissão de significados explícitos, reduzindo a um mínimo as conotações” (Júnior, 2001, p.41).

Cooperativo: “Baseia-se no desenvolvimento de técnicas que promovem paralelamente relações interpessoais positivas, a motivação para aprender e a auto-estima, bem como a melhoria do clima social da aula, fazendo diminuir os problemas relacionados com diferenças de etnias ou sexos. Têm-se levado a efeito centenas de investigações sobre a aprendizagem cooperativa e na sua esmagadora maioria todas confirmam o potencial do método e das técnicas que ele utiliza. Apesar disso, muito há ainda a fazer quanto à investigação sobre o que na verdade acontece na «aula cooperativa», porque ainda se conhecem mal os efeitos que variáveis dificilmente domináveis na investigação têm no processo. Todavia, parece possível adiantar que o papel do professor é fundamental como agente organizador e dinamizador da estruturação dos diferentes grupos e promotor das tarefas.” (Chorão, 1998).

Crença: tomada de posição religiosa, em algo ou alguém, na qual se acredita determinadamente.

Criatividade: são impulsos, instintos que levam o indivíduo a criar e com isto a distingui-lo de outros (Read, 1982, p.344).

Crítica: É “uma resposta aos modos de expressão dos outros indivíduos” (Read, 1982, p.253).

Cultura: acção, efeito arte ou maneira de cultivar; aplicação do espírito a uma coisa; desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades intelectuais, quer em geral, quer num domínio particular; maneiras colectivas de pensar e de sentir, conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades; conjunto de acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade.

São “modos de pensar, sentir e agir das pessoas num determinado tempo e território”. Trata-se de um conceito polissémico, já que se utiliza de diversas formas e aplicado a contextos diferentes (Peres, 2006, 132).

“A cultura são culturas” Octávio Paz.

Conjunto de costumes, práticas, comportamentos..., que são adquiridos e transmitidos socialmente, de geração em geração. Património literário, artístico e científico de um grupo social, de um povo. Conjunto de conhecimentos adquiridos por alguém, de experiências que permitem o enriquecimento do espírito, o desenvolvimento de capacidades intelectuais.

São as “maneiras diversas de falar, sentir, entender e agir no mundo. Uma cultura significa um grupo humano que apresenta características próprias em suas construções e formulações: possui um determinado sistema político, económico, crenças, língua, religião, arte, costumes, etc. Cada cultura apresenta uma fisionomia particular, um *jeito de ser* básico que é compartilhado por seus membros.” (Júnior 2001, p.27).

Processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, acções, objectos, expressões e situações particulares de maneiras distintas.

Currículo: elenco e sequência de matérias propostas para um determinado ciclo de estudos, um nível de escolaridade, um curso, cuja frequência e conclusão, levam ao aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso.

Currículo oculto: “...expectativas associadas ao papel do aluno (submissão, obediência, etc.), que acabam por entrar em contradição com os objectivos do currículo explícito (autonomia, capacidade crítica) ” (Díaz-Aguado, 2000, p.39). Ao contrário deste, é a aprendizagem cooperativa, já que as actividades passam a ser partilhadas por toda a turma e não a partir do professor.

Didáctica: Ciência ou ramo auxiliar da pedagogia, que se ocupa dos métodos e técnicas do ensino em geral. Conjunto de métodos e técnicas específicas do ensino de uma determinada disciplina. Conjunto de princípios, métodos e técnicas aplicáveis a uma disciplina em particular, para que a aprendizagem da mesma se efectue com maior eficiência.

Direitos Humanos: “conjunto de direitos inerentes à pessoa humana que sustentam a dignidade individual e colectiva e a convivência pacífica entre todos os povos” (Peres, 2006, p.132).

Educação: Educação tanto pode significar o acto de educar como o resultado desse acto. Tem origem do latim, *educare* (verbo), que significa alimentar. Passou a significar mais tarde alimentação espiritual e material que o homem precisa para se “afirmar na vida pessoal e social que o espera”. Em 1948 a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* adoptada pela ONU afirmava que a “educação deve visar o pleno

desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito do homem e das liberdades fundamentais” etc.

Segundo Arquimedes Santos, etimologicamente tem a origem latina “educatio”, “de algo a conduzir alguém para além, numa integração e adaptação à sociedade em que se vai viver, conviver, produzir, para continuidade da espécie, criando e recriando” (Santos, 2008, p.48).

Segundo Herbert Read, é o “cultivo dos modos de expressão”, que tem como objectivo “a criação de artistas, de pessoas eficientes nos diversos modos de expressão” (Read, 1982). Mas também, como uma “selecção” que o indivíduo faz sobre o mundo que lhe é dado a conhecer pelo professor. Se o mundo é tido como contexto que influencia o aluno, já os elementos que pertencem a esse mundo, são a educação, os meios para se relacionar. O educador, o professor, dever ser tomado como um elemento (Read, 1982, pp.346-7).

Escola Democrática: “Instituição que não se limita ao discurso sobre a igualdade de oportunidades em relação ao acesso/sucesso escolares e ao respeito pela diversidade cultural, mas desenvolve práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros no processo educativo” (Peres, 2006, p.132).

Espontaneidade: Segundo H. Read, é uma actividade que exterioriza sem constrangimentos o pensamento, sentimentos, sensações e intuições.

Expressão: é a “manifestação de sentimento (através de diferentes sinais ou signos) ... não se transmite um significado explícito, mas se indicam sensações e sentimentos” (Júnior, 2001, p. 41). Ao contrário da comunicação, é ambígua, dependendo da interpretação de quem a percebe.

Identidade: paridade absoluta; reconhecimento de que um indivíduo é aquele que diz ser ou que é aquele que outrem presume que seja.

É o “processo de interacção sociocultural criador de diferentes sujeitos e culturas” (Peres, 2006, p. 132).

Igualdade de Oportunidades: “Expressão utilizada nas políticas educativas e sociais com vista à equiparabilidade de todas as pessoas no acesso e sucesso, independentemente da sua origem, sexo, classe social, religião, etc.” (Júnior, 2001, p. 41).

Integração: “processo em que indivíduos ou grupos minoritários e majoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo, pelas identidades pessoais e culturais de cada um” (Júnior, 2001: p. 41).

Interculturalidade: partilha de cultura, de ideias ou formas de encarar o mundo e os outros.

(Educação) Intercultural: “Uma forma de ser e estar na vida que promove a igualdade para viver (habitação, saúde, trabalho...) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, solidariedade...), isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos, entre pessoas de culturas diferentes (minorias e majorias) (Peres, 2006: p. 132).

Linguagem: “A linguagem é mais que um inventário das coisas: é um instrumento de ordenação da vida humana, num contexto espaço-temporal. Por ela, o homem organiza suas percepções, classificando e relacionando eventos. Por ela o homem coloca ordem num amontoado de estímulos (sonoros, luminosos, tácteis, etc.), de forma a construir um todo significativo.” (Júnior, 2001, 40).

Majorias: “Grupos de pessoas que, pelo seu *status* (histórico, económico, social, cultural, ...), determinam e controlam a organização e o funcionamento da sociedade.” (Peres, 2006, p.132).

Minorias: “Grupos de pessoas que, pela sua identidade (étnica, racial, nacional, social, cultural, religiosa, sexual, de género e de idade), são considerados numa situação de desfavor em relação aos outros membros da sociedade (majorias). Este termo pode não corresponder à minoria em termos absolutos. Há grupos minoritários que são a maioria num determinado contexto e que continuam a ser minoritários. No nosso estudo, consideramos os alunos migrantes como grupos minoritários.” (Peres, 2006, p.132).

Multiculturalidade: As sociedades não são culturalmente homogéneas, sendo multiculturais no termo descritivo da palavra. É um termo usado a partir dos anos 70 do século XX, para designar um programa político que reconhece e valoriza as particularidades próprias de uma cultura num espaço público. Assim, aceitam-se as práticas, as representações, as crenças, etc., de um indivíduo em sociedade (Zanten, 2008).

Termo que descreve a existência de muitas culturas num determinado espaço, sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente e/ou convivialmente.

Educação Multicultural: “Num termo largo e informal, é o simples contacto entre membros de grupos sociais e étnicos diversos. São também as proximidades mais programadas e formais, que são retidas num primeiro tempo, pelo contraste ao modelo alternativo de gestão da diversidade que fornece o quadro conceptual das políticas educativas.” (Zanten, 2008).

Multidisciplinaridade: Conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objectivos únicos.

Origem: primeira causa determinante; princípio; nascente; naturalidade; procedência; pretexto; causa; etimologia.

Pedagogia: Ciência da educação. Deixou de ser “a aplicação de fórmulas e esquemas rígidos, para passar a ser a aplicação de formas de acção inovadoras relativas à singularidade de cada situação educativa, de cada conjunto (professores, alunos, espaços, formação, meio físico, social...)” (Leite, 1992, p.92).

Preconceito: ideia pré-concebida, geralmente de sentido pejorativo, em relação a um indivíduo ou grupo de indivíduos, baseando em falsas características.” (Peres, 2006, p.132).

Psicopedagogia (psicologia pedagógica): Segundo Piéron é a “pedagogia científica fundada na psicologia da criança”. Pedagogia baseada na psicologia científica da criança.

Sensibilidade: Segundo Lafon, “conjunto dos fenómenos ligados aos fundamentos dos aparelhos sensoriais e percebidos pelo espírito... de tendências e estados afectivos” (Santos, 2008, p.75).

Técnica: é a “faculdade adequada para exprimir uma percepção mental, ou uma sensação” (Read, 1982, p.256).

BIBLIOGRAFIA

Arends, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw – Hill.

Bahia, Sara (2000). *Princípios orientadores de uma investigação educacional*. Faculdade de Psicologia e Ciências Educacionais – Universidade de Lisboa.

Boudon, Raymond; Bourricaud, François (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bordes, Juan (2005). El dibujo del niño como artista. In: Juan José Gómez Molina. *El Manual de Dibujo – estratégias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Cao, Marián (2005). Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística. In: Ricardo Marín Viadel (ed.), *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, Granada.

Castro, Gabriela; Carvalho, Magda (coordenação) (2006). *A criatividade na educação*. Universidade dos Açores – Centros de Estudos Filosóficos.

Carvalho, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chorão, João Bigotte (coordenação) (1998). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo.

Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais (Educação Artística). <http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>. Acedido em 16 de Julho de 2011.

Díaz-Aguado, María José (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Eco, Umberto (1989). *A Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

Educação Visual – Departamento de Educação Básica: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/educ_visual3CEB.pdf. Acedido em 16 de Julho de 2011.

Estrela, Maria Teresa (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Eisner, Elliot E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez. 2008

Gil, José (2010) *Há uma inteligência que só a arte nos dá*. In jornal Público, <http://jornal.publico.clix.pt/noticia/10-03-2010/ha-uma-inteligencia--que-so-a-arte-nos-da-e--que-e-fundamental-18959328.htm>. Acedido em 16 de Julho de 2011.

Gonçalves, Rui Mário; Fróis, João Pedro; Marques, Elisa (2002). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Haselbach, Barbara (1992). Considerações sobre a tarefa da Educação Estética no Futuro. In: *Educação pela Arte – pensar o futuro* (compilações de comunicações apresentadas em Colóquio, realizado de 13 a 15 de Dezembro de 1991). Lisboa: Acarte – Fundação Calouste Gulbenkian

Júnior, João-Francisco Duarte (2001). *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus Editora.

Leite, Elvira (1992). *Artes Plásticas, um contributo para as novas perspectivas sobre educação*. In: *Educação pela Arte – pensar o futuro* (compilações de comunicações apresentadas em Colóquio, realizado de 13 a 15 de Dezembro de 1991). Lisboa: Acarte – Fundação Calouste Gulbenkian

Leontiev, Dmitry (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In: João Pedro Fróis (coordenação) *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Munari, Bruno (1981). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Loureiro, Joaquim Manuel (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

Medeiros, Emanuel Oliveira (2006). Despertar a criatividade em ambientes educativos. In: Gabriela Castro; Magda Carvalho (coordenação) *A criatividade na educação*, Universidade dos Açores – Centros de Estudos Filosóficos.

Molder, Maria Filomena (2003). *A Imperfeição da Filosofia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

Morais, Domingos (1992). Educação com, para e pela(s) arte(s). In: *Educação pela Arte – pensar o futuro* (compilações de comunicações apresentadas em Colóquio, realizado de 13 a 15 de Dezembro de 1991). Lisboa: Acarte – Fundação Calouste Gulbenkian

Nóvoa, António (direcção) (2003). *Dicionários de Educadores Portugueses*. Porto: Asa Editores.

Oliveira, Elisabete (1995). Para uma Educação Estética Visual Integral dos Pré-Adolescentes e Adolescentes na Escola. In: *Estudos de Arte e História - Homenagem a Artur Nobre de Gusmão*. Mafra: Vega

Penim, Lúcia (2003). *Da indisciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Peres, Américo Nunes (2006). Educação Intercultural e formação dos professores. In: ROSA BIZARRO (organização). *Como abordar...A Escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.

Pinto, Maria; Soeiro, Alfredo (2006). O projecto Inter e a Educação Intercultural. In: Rosa Bizarro (organização) *Como abordar...A Escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.

Programa da disciplina de Pintura e Escultura (oferta de escola):

http://www.eb23jcpires.net/moodle/file.php/1/Projecto_Curricular_Agrupamento.pdf
Acedido em 16 de Julho de 2011.

Programa TEIP: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Paginas/default.aspx>. Acedido em 16 de Julho de 2011.

Projecto Curricular de Escola (EB 2/3 José Cardoso Pires).

http://www.eb23jcpires.net/moodle/file.php/1/Projecto_Curricular_Agrupamento.pdf.
Acedido em 16 de Julho de 2011.

Read, Herbert (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, Raquel (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, Maria do Céu (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2003b). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.

Santos, Arquimedes da Silva (2008) *Mediações Arteducacionais*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, Ana Isabel (2007). *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, orientada por Margarida Calado e João Pedro Fróis, e apresentada à Faculdade Belas-Artes de Lisboa.

Veiga, Feliciano (2007). Interacções e competências comunicacionais: perspectiva eclética In: *Indisciplina e Violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Almedina.

Wintle, Justin (ed.) (2007). *New makers of modern culture*. Londres: Routledge

Wyman, Sarah L. (2001). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Porto: Ása Editora

Zanten, Agneès Van (direcção) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF.

